



# EXAMENSARBETE

30 hp Avancerad nivå

**Våren 2012**

*Sektionen för Lärarutbildning*

## **“Det blir ju någon sorts skendemokrati”**

Elevinflytande i årskurs sju och åtta i en skola som arbetar med ämnesintegrerade temaområden

**Författare**

Malin Olsson

Louise Rietz Berntsson

**Handledare**

Göran Brante

**Examinator**

Marie Jedemark



# ”Det blir ju någon sorts skendemokrati”

## Elevinflytande i årskurs sju och åtta i en skola som arbetar med ämnesintegrerade temaområden

Malin Olsson  
Louise Rietz Berntsson

### **Abstract**

Att elever ska ha reellt inflytande i svensk skola betonas starkt i styrdokumentet. Tidigare studier visar att elever har begränsat inflytande i undervisning. Elevcentrerad undervisning ses ofta som något som ger högt elevinflytande. Därför syftar denna studie till att undersöka hur elever och lärare beskriver elevers inflytande i en skola som arbetar växelvis med traditionell ämnesundervisning och ämnesintegrerade temaområden som kan ses som en form av elevcentrerad undervisning. Frågor som besvaras är vilka möjligheter elever har till inflytande i undervisningen samt vad som kan begränsa elevinflytande. Teoretisk utgångspunkt för studien är Giddens struktureringsteori. Totalt har nio lärare och sexton elever i årskurs sju och åtta intervjuats. Resultaten visar att elever och lärare inte upplever att elever har något större inflytande i undervisningen. Elever efterfrågar heller inte detta i högre grad. De möjligheter till inflytande som förekommer är att elever kan ge förslag samt göra val mellan olika alternativ, exempelvis arbetssätt eller redovisningsform. Faktorer som begränsar elevinflytande är lärares tid, planeringsproblem och lärares samarbete samt indirekt då elever inte tar ansvar eller gör sina röster hörda. Ur resultaten framkommer också att elevinflytande är lägre i ämnesintegrerad/tematisk undervisning än i mer traditionell ämnesundervisning. Detta kan bero på att lärarna känner sig styrda av samplaneringen och att de då har svårt att ge eleverna inflytande. Inflytande är ibland osynligt för elever. Lärare måste vara tydliga med varför undervisningen ser ut som den gör för att synliggöra elevinflytandet. För att öka elevinflytande i undervisningen bör lärare arbeta aktivt med att överbygga hinder för elevinflytande.

**Ämnesord:** Elevinflytande, demokrati, ansvar, ämnesintegration, tematisk undervisning, elevcentrerad undervisning, årskurs 7-8.



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1 INLEDNING	5
1.1 Bakgrund	5
1.2 Syfte och frågeformulering	6
2 LITTERATURGENOMGÅNG	7
2.1 Ämnesintegrerad och tematisk undervisning	7
2.2 Elevinflytande	8
2.2.1 Elevinflytandets intågande	9
2.2.2 Inflytande enligt styrdokumentet	10
2.2.3 Olika typer av inflytande	12
2.2.4 Elevinflytandet är begränsat	12
2.3 Medför elevcentrerad undervisning elevinflytande?	15
2.4 Studiens teoretiska utgångspunkt	17
2.5 Elevinflytande – mångfacetterat och komplext	19
3 METOD	21
3.1 Ansats och metodval	21
3.2 Litteratursökning	21
3.3 Intervju	22
3.4 Ljudinspelning	23
3.5 Skolan där studien bedrivs	23
3.6 Kontakt med respondenter	24
3.7 Urval	25
3.7.1 Respondenter	25
3.8 Transkription och tolkning	26
3.9 Validitet och tillförlitlighet	26
3.10 Forskningsetiska överväganden	27
4 RESULTAT OCH ANALYS	28
4.1 Inflytandets olika skepnader	28
4.1.1 Direkt inflytande	28
4.1.1.1 Göra val	29

4.1.1.2 Ge förslag	30
4.1.2 Indirekt inflytande	31
4.1.2.1 Inflytande i efterhand	33
4.1.3 Sammanfattning av elevinflytandets olika skepnader	34
4.2 Elevinflytandets ramverk	34
4.2.1 Styrning	35
4.2.1.1 Styrdokument	35
4.2.1.2 Tid och planering	36
4.2.1.3 Samarbete	37
4.2.2 Ansvar	38
4.2.3 Att göra sin röst hörd	40
<b>5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION</b>	<b>42</b>
5.1 Sammanfattning	42
5.2 Resultatdiskussion	43
5.3 Metoddiskussion	47
5.4 Fortsatt forskning	49
<b>REFERENSER</b>	<b>50</b>
Bilaga 1: Informationsbrev till lärare	
Bilaga 2: Informationsbrev till elever	
Bilaga 3: Intervjuguide lärare	
Bilaga 4: Intervjuguide elever	

# 1 INLEDNING

I inledningen beskrivs bakgrunden till intresset för uppsatsens innehåll, som bland annat handlar om hur elevinflytande beskrivs och diskuteras i olika sammanhang. Inledningen avslutas med uppsatsens syfte och problemformulering.

## 1.1 Bakgrund

Barn och ungdomar i Sverige är enligt lag tvungna att tillbringa större delen av sin vardag inom skolans väggar. I dagens demokratiska samhälle kan det vara av vikt att elever får vara med och forma sin tillvaro både här, nu och för framtiden. I samband med införandet av Lpo 94 utkom ett delbetänkande från Skolkommittén (SOU 1996:22), ”Inflytande på riktigt. Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar”. Delbetänkandet betonar barn och ungdomars betydelse i utvecklingen av skolan:

De ungdomar som går i skolan är inte experter på pedagogik, på skolorganisation eller skolledning, men de är definitivt experter på att vara elever och de vet bättre än någon annan hur det är att vara ung i dagens samhälle. Deras kunskap och kompetens behövs i skolan för att de, tillsammans med lärarna och övriga vuxna, ska kunna utveckla skolans verksamhet. (SOU 1996:22, s. 218)

Det kan därför vara viktigt att de vuxna i skolan lyssnar på och tar hänsyn till elevers åsikter och låter dem vara delaktiga i det som sker, detta för att kunna utveckla skolan i en riktning som gynnar eleverna. Lärare och elever bör utforma undervisning tillsammans. Genom att arbeta tillsammans mot gemensamma mål kan elever och lärare i dialog skapa en förståelse för varandra och därmed respektera och ta hänsyn till varandras åsikter.

Ur läroplanen<sup>1</sup> (Skolverket, 2010a) kan utläsas att skolan har två huvudsakliga uppdrag, det ena är att förmedla kunskap och det andra går ut på att fostra demokratiska medborgare, därför är demokrati en grundstomme i svensk skola. Genom att ge eleverna reellt inflytande och ansvar finns en tro på att de ska bli goda samhällsmedborgare. I Lgr 11 under rubriken *Elevernas ansvar och inflytande* är det tydligt att inflytande är en betydande del av läroplanen (Skolverket 2010a). Läroplanen betonar att alla som arbetar i skolan ska verka för att alla elever tar ansvar och får verkligt inflytande över sin skolgång. I FN:s barnkonvention

---

<sup>1</sup> Vi skiljer på läroplan och kursplan. Då vi skriver läroplan menar vi första delen som består av *Skolans värdegrund och uppdrag* samt *Övergripande mål och riktlinjer*.

fastställs att barn har rätt att framföra sina åsikter och därigenom få inflytande och vara delaktiga i allt som rör deras liv (Utrikesdepartementet, 2009). Det är således ett faktum att elever *ska* ha inflytande i skolan. Enligt flera studier (Kamperin, 2005; Selberg, 1999; Skolverket, 2006; SOU 1996:22; Utbildningsdepartementet, 2003) beaktas inte läroplanens intentioner vad gäller elevinflytande, elever har alltså *inte* reellt inflytande över sin skolgång.

Forsberg (2004) hävdar att det är vanligt förekommande i den pedagogiska debatten att sätta likhetstecken mellan elevinflytande och elevcentrerad undervisning. Elevcentrerad undervisning utgår från elevens intressen och till stor del är det eleven som är aktiv (Forsberg, 2004). Forsberg ger vidare exempel på vad som karaktäriserar en elevcentrerad undervisning och ett av dessa är att den kan vara ämnesintegrerad. I denna uppsats kommer ämnesintegrerad och tematisk undervisning ses som en form av elevcentrerad undervisning. Detta med anledning av att ämnesintegrerad och tematisk undervisning har sin utgångspunkt i elevens erfarenheter och intressen samt att eleverna är aktiva i undervisningssituationen. Selberg (1999) är en av de forskare som kopplar ihop begreppen elevinflytande och elevcentrering då hon antyder att ämnesintegrerad undervisning leder till att eleverna får inflytande i hög grad. Mot denna bakgrund vill vi undersöka elevinflytandet på en skola som arbetar med ämnesintegrerad och tematisk undervisning. Vi ser denna uppsats som relevant för utbildningsvetenskap då elevinflytande som beskrivits ovan är en mycket viktig del inom svensk skola.

## 1.2 Syfte och frågeformulering

Det övergripande syftet med denna studie är att undersöka hur elever och lärare i en skola som arbetar med ämnesintegrerade temaområden beskriver elevernas inflytande i undervisningen samt vad som påverkar realiseringen av elevinflytandet. Undersökningen kommer att rikta sig till elever och lärare i årskurs sju och åtta i en skola som arbetar växelvis med ämnesintegrerade temaområden och mer traditionell ämnesundervisning. Vilket medför att vi kommer att undersöka inflytandet i båda undervisningsformerna.

Följande frågeställningar framstår som relevanta för syftet:

- Hur beskriver elever och lärare elevernas inflytande i undervisningen?
- Vilka möjligheter har eleverna att påverka undervisningen?
- Vad upplevs som begränsande för elevinflytande?



## 2 LITTERATURGENOMGÅNG

I följande avsnitt behandlas olika aspekter av elevinflytande och ämnesintegrerad/tematisk undervisning och vi försöker ge en beskrivning av vad begreppen innebär. Vi gör en historisk tillbakablick för att visa vad som härlett det faktum att elevinflytande betonas så starkt idag. Med utgångspunkt i forskning, styrdokument och statliga utredningar diskuteras olika typer av inflytande samt elevinflytandets begränsningar. Vi åskådliggör att elevinflytande ofta kopplas ihop med elevcentrerad undervisning. Slutligen beskrivs Giddens struktureringsteori som utgör studiens teoretiska utgångspunkt.

### 2.1 Ämnesintegrerad och tematisk undervisning

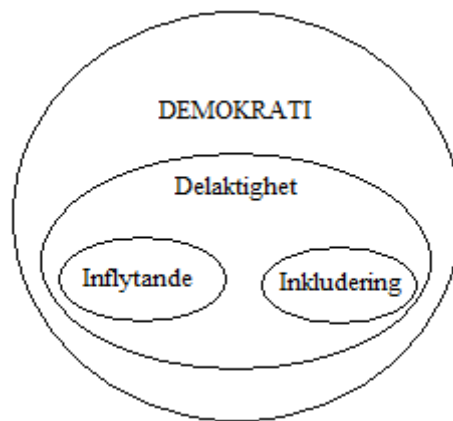
Ordet *integration* betyder ”sammanförande till en helhet” (Svenska Akademiens ordlista, 2007). *Ämnesintegrerad undervisning* karakteriseras av att det berör flera olika ämnen. En grundläggande tanke är att eleverna får lättare att skapa sammanhang och helhet. Ofta har undervisningen sin utgångspunkt i elevernas erfarenheter samt i frågor som är aktuella i dagens samhälle (Österlind, 2006). Persson, Ekborg och Garpelin (2009) gör en liknande beskrivning, att ”separata ämnen presenteras i ett sammanhang” (s. 48), men framhåller även att begreppet är komplext då det inte finns någon självklar definition. Fritzell (2007) talar om en ”integrativ strävan [som] kan anses vara kännetecknad av ett sökande efter helhet och sammanhang” (s. 11). Nilsson (2007) menar att *tematisk undervisning* är undervisning som integreras till en helhet, den utmärks av att innehållet har en distinkt koppling till elevernas vardagserfarenheter och olika samhällsliga fenomen och händelser. Tematisk undervisning kan betraktas som att olika ämnen har utgångspunkt i ett bestämt tema.

Österlind (2006) framhåller att ett undersökande arbetssätt, som innebär att eleven är aktiv och söker en egen förståelse av innehållet, ofta används i samband med ämnesintegrerad undervisning. Eleverna är centrum för undervisningen och lärarna intar en roll som närmast kan beskrivas som handledare. Något som är genomgående i dessa olika definitioner av ämnesintegrerad och tematisk undervisning är att flera ämnen sammanförs och att undervisningen är erfarenhetsbaserad, samt att ord som helhet och sammanhang är återkommande. Utifrån dessa beskrivningar kan ämnesintegrerad och tematisk undervisning ses som liknande undervisningssätt. Ämnesintegration är vad Forsberg (2004) betecknar elevcentrerad undervisning. I uppsatsen ses ämnesintegrerad och tematisk undervisning som en form av elevcentrerad undervisning.

## 2.2 Elevinflytande

Elevinflytande betonas starkt i skolans styrdokument. Trots den kraftiga framskrivningen av elevinflytande i styrdokumenterna är det inte helt klart vad begreppet innebär (Bostedt & Eriksson, 2011a; Forsberg, 2000). Elevinflytande är ett komplext begrepp då det inte finns någon tydlig definition.

Ordet *inflytande* innebär enligt Svenska Akademiens Ordlista (2007) ”möjlighet att påverka”. Thornblad (2008) använder sig av samma definition: ”Delaktighet, inflytande och medbestämmande är alla ord som används för att beskriva individers eller grupper möjligheter att påverka.” (s. 19). Här likställs alltså inflytande med delaktighet och medbestämmande. Elvstrand (2009) kopplar ihop begreppen något annorlunda (se *fig.1*).



*Fig. 1. Inflytande sätts in i ett sammanhang. Figuren är inspirerad av Elvstrands (2009) diskussion kring begreppen.*

Som vi förstår Elvstrand (2009) ses *demokrati* som det övergripande begreppet vilket innefattar *delaktighet* som i sin tur består av *inflytande* och *inkludering*. Begreppet inkludering innebär social delaktighet, att vara med i gemenskapen. Inflytande innebär att vara med om att fatta beslut. Det är inte alltid som den enskilde eleven får sin vilja fram även om alla har möjlighet att göra sin röst hörd. Elever är inte en homogen grupp, elevgruppen består av individer som har olika åsikter och erfarenheter. Demokrati innebär att den enskilde ibland måste acceptera sådant som denne inte tycker om (Elvstrand, 2009).

För att nå de mål som beskrivs i styrdokumenterna angående skolans demokratiuppdrag ska skolan bland annat arbeta med inflytande och ansvar. I statliga dokument framgår enligt Almgren (2006) att om eleverna ska kunna ta ansvar måste de få inflytande. Elvstrand (2009) visar att ansvarstagande och inflytande hör ihop. I skolan får eleverna inflytande först efter att

de har visat att de kan ta ansvar. Danell (2006) visar i sin undersökning att lärare använder begreppen ansvar och inflytande synonymt.

### 2.2.1 Elevinflytandets intågande

I och med industrialismens intåg och urbaniseringen i början av 1900-talet fordrades ett mer demokratiskt förhållningssätt bland samhällsmedborgarna. Efter andra världskriget växte sig tanken om att fostra demokratiska medborgare allt starkare. 1946 års skolkommision framhöll att livet i skolan ska återspegla samhället för att förbereda eleverna för vuxenlivet. I arbetet med att fostra goda samhällsmedborgare sågs det som viktigt att eleverna hade självstyrelse vilket ansågs medföra en större frihet, ansvar och samarbete. Elever skulle ha ett betydande inflytande i skolan. I 1940-talets skolutredningar uppmärksammades aktivitetspedagogiken<sup>2</sup> som har medverkat till att eleven fått en central roll i skolan (Selberg, 1999, 2001). Trots att elevinflytande betonades fanns det inget som var tvingande gällande detta. Enligt Selberg (1999, 2001) var det inte förrän 1979 som grundskoleelever enligt stadgar i skolförordningen fick rätt till inflytande, i form av klassråd och elevråd. Strax därefter kom läroplanen Lgr 80, där fokus flyttats från medborgarfostran till elevens individuella inflytande (Aspán, 2005). Selberg (1999) menar att aktivitetspedagogiken och de progressivistiska<sup>3</sup> idéerna har satt sina spår i Lgr 80, detta kan ses i Selbergs kommentar om denna läroplan - ”Skolarbetet ska vara elevaktivt, probleminriktat, verklighetsanknutet, laborativt och undersökande med en individualiserad undervisning” (s. 28). Elevinflytande skrevs in i skollagen som följd av ett reformbeslut 1991 (Aspán, 2005, 2009). Under 1990-talet låg fokus på elevens individuella informella inflytande i skolvardagen, istället för att som tidigare då formella former för inflytande fokuserades (Forsberg, 2000).

Elevinflytande blev en mycket het fråga och var en central del i läroplanen Lpo 94 (Skolverket, 1994). Övergripande har skolan gått från religiösa och moraliska ideal till att som idag sträva efter att fostra autonoma individer som klarar av samhällets krav på självständighet. Kunskapsuppdraget i skolan har förändrats, från att lärarna förmedlat kunskap till eleverna, till att lärarna ska vägleda och inspirera eleverna att självständigt söka kunskap

---

<sup>2</sup> I aktivitetspedagogiken ligger barnets självverksamhet i fokus och undervisningen utgår från barnets intresse. Läraren och eleven betraktas som jämlikar. Läraren ger den hjälp eleverna behöver vilken kan variera från elev till elev. Deweys idéer var en viktig inspirationskälla för aktivitetspedagogiken. Den främsta förespråkaren för aktivitetspedagogiken i Sverige var Elsa Köhler (Selberg, 1999, 2001).

<sup>3</sup> Progressivismen är en pedagogisk strömning, som förespråkar individualitet, ökad frihet, erfarenhetsbaserad undervisning, social samverkan, målinriktning och elevaktivitet (Selberg 1999, 2001). Vanligen görs ingen distinktion mellan progressiv pedagogik och elevcenterad undervisning (Forsberg, 2004).

(Kamperin, 2005). Englund (2003) menar att "Demokratifrågor i skolans värld har nu förvandlats till frågor om inflytande" (s. 58).

### **2.2.2 Inflytande enligt styrdokumentet**

Vid författandet av denna uppsats har en ny läroplan, Lgr 11, nyligen införts. I Lgr 11 ser skrivningarna kring elevinflytande ungefär likadana ut som i Lpo 94. Informationen i den inledande texten i avsnittet "Elevernas ansvar och inflytande" i Lgr 11 sammanfattar de mål och riktlinjer som ställts upp på ett något tydligare vis än i Lpo 94. Beskrivning ges i Lgr 11 om hur elevinflytande ska verkställas:

De demokratiska principerna att kunna påverka, ta ansvar och vara delaktig ska omfatta alla elever. Elever ska ges inflytande över utbildningen. De ska fortlöpande stimuleras att ta aktiv del i arbetet med att vidareutveckla utbildningen och hållas informerade i frågor som rör dem. Informationen och formerna för elevernas inflytande ska anpassas efter deras ålder och mognad. Eleverna ska alltid ha möjlighet att ta initiativ till frågor som ska behandlas inom ramen för deras inflytande över utbildningen. (Skolverket, 2010a, s. 15)

Elevinflytande är en betydelsefull del i Lgr 11. Läraren ska "svara för att alla elever får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll samt se till att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad" (Skolverket, 2010a, s. 15). Rektorn har ansvar för att gynna elevers inflytande genom att utveckla skolans arbetsformer. Lgr 11 föreskriver att skolan ska verka under demokratiska former. Begreppet "demokratiska principer" används vilket beskrivs som att eleverna ska kunna påverka, ta ansvar och få vara delaktiga. Eleverna ska ta aktiv del i sin utbildning och informeras i frågor som rör dem. Läroplanen är tydlig med att eleverna ska kunna ta ansvar för sitt eget lärande. Att kunna ta egna initiativ är en annan viktig punkt. En bakomliggande tanke är att elever genom att få inflytande ska motiveras till att lära, detta har sin grund i en idé om att elever lättare lär sig genom att få vara med att påverka undervisningens utformning. Läroplanen tydliggör att alla elever ska få ett reellt inflytande. Elever ska ha ett högre inflytande i takt med stigande ålder men i flera texter (Bostedt & Eriksson, 2011a; Selberg, 1999; Skolverket, 2006, 2010b; Thornblad, 2008) framkommer att elever upplever sig ha lägre inflytande ju äldre de blir, vilket bestrider läroplanens intentioner. Detta gäller inte bara för Sverige, även i Storbritannien visar forskning att upplevelsen av inflytande sjunker desto äldre elever det handlar om (Selwyn, 2003).

I Skollagen (2010:800) står att ”elever ska ges inflytande över utbildningen” (4 kap, 9 §). Det är otydligt vad som menas med inflytande och lagen preciserar inte om det är eleverna som grupp eller varje enskild elev som ska ha inflytande. I Skolverkets (2007) lägesbedömning framhålls att både lärare och elever uttalar sig om att det råder en osäkerhet kring hur elevinflytande ska verkställas i praktiken. Många lärare anser att det inte framgår i skolförfattningarna hur arbetet med elevinflytande ska gå till.

Skolkommitténs delbetänkande (SOU 1996:22) används flitigt som referens i texter kring elevinflytande. Syftet med delbetänkandet var att öppna upp för dialog rörande elevinflytande. Delbetänkandet försöker ge en bild av hur elevinflytandet såg ut i skolan, det framkommer att eleverna inte ansåg sig ha något större inflytande. I SOU 1996:22 beskrivs tre olika motiv för elevinflytande, vilket enligt Bostedt och Eriksson (2011a) ”tydliggör intentionerna med elevinflytande som det framställs i styrdokumentet” (s. 128). Motiven för elevinflytande enligt SOU 1996:22 är följande: *Mänsklig rättighet*, eleven har rätt att bli sedd och respekterad. *Demokratifostran*, elever ska känna ”sig delaktiga, hörda och respekterade” (s. 22). *Elevers inflytande över sitt eget lärande*, eleven får ta ansvar för sin kunskapsprocess. Elevinflytande kan utifrån detta betraktas dels som ett mål i sig och dels som ett redskap för lärande (Bostedt & Eriksson, 2011a).

Utifrån de tre motiven för elevinflytande menar Bostedt och Eriksson (2011a) att ”skolans demokratiska och kunskapande uppdrag kan anses sammanfalla” (s. 129). De ser det som att elevinflytande är ett redskap både i skolans demokrati- och kunskapsuppdrag. Jormfeldt (2011) är inne på samma spår och ifrågasätter tudelningen av skolverksamhetens övergripande mål och menar att det skulle kunna vara gynnsamt att integrera skolans dubbla uppdrag med varandra. Bostedt och Eriksson (2011b) drar utifrån sin studie slutsatsen att ”Det idag allt mer markerade kunskapsuppdraget gör också att spänningsfältet mellan demokrati- och kunskapsuppdraget stärks” (s. 156). Även Elvstrand (2009) påpekar att demokrati- och kunskapsuppdraget ofta ställs mot varandra och att det innebär att det blir en uppdelning, antingen ska skolan arbeta med demokrati *eller* kunskap. Hon vänder sig mot detta och menar att demokrati och kunskap är sammanflätade, demokratifrågor finns alltid närvarande. Brante (2009) diskuterar olika ”motsatspar” som lärare har att förhålla sig till i sitt yrkesutövande, där ett av dem är *kunskaper* i förhållande till *normer och värderingar*<sup>4</sup>. Han påstår att de i en mening står i motsatsförhållande till varandra, samtidigt som han menar att normer och

---

<sup>4</sup> Vi kopplar här *normer och värderingar* till skolans demokratiuppdrag, vi inser dock att normer och värderingar kan innefatta mer än bara demokrati.

värderingar finns som en del i all kunskap. Demokratiuppdraget kan alltså ses som att det genomsyrar all undervisning och därför kan det inte skiljas från kunskapsuppdraget.

### **2.2.3 Olika typer av inflytande**

Flera forskare (Almgren, 2006; Bostedt & Eriksson, 2011a; Kamperin, 2005; Selberg, 1999) delar upp elevinflytande i formellt och informellt inflytande. Det formella inflytandet innefattar påverkan genom elevråd, klassråd och elevkonferenser, det bedrivs alltså genom mer eller mindre organiserade former. Informellt inflytande innebär att frågan eller problemet tas upp direkt mellan de berörda parterna, Elvstrand (2009) benämner detta som ”beslutsfattande i [skol]vardagen” (s. 119). Det formella och informella är inte alltid lätt att skilja åt då ”Det som är föremål för diskussion på den formella arenan diskuteras även i vardagen på lektioner och på raster och vice versa” (Elvstrand, 2009, s. 119).

Myndigheten för skolutveckling (2007) resonerar kring formellt och informellt inflytande på både individuell och kollektiv nivå. *Individuellt informellt* inflytande, kan exempelvis vara samtal i korridoren mellan elev och lärare eller annan personal. *Kollektivt informellt* inflytande, kan vara en grupp av elever som i vardagen har möjlighet till inflytande över skolmiljö, undervisning och arbetssätt. *Individuellt formellt* inflytande, kan exempelvis handla om utvecklingssamtal, mentorssamtal och individuella utvecklingsplaner. *Kollektivt formellt* inflytande, innefattar olika råd där elever deltar, exempelvis elevråd, matråd och dylikt.

I Barnkonventionen står att barn ska ha inflytande över allt som rör deras liv (Utrikesdepartementet, 2009). Thornblad (2008) delar in barns tillvaro i skolan i fyra olika huvudområden, dessa är *fysisk miljö*, *psykosocial miljö*, *lärande* och *skolans ledning och styrning*. Elever kan påverka de olika områdena genom exempelvis klassråd, ordningsregler, likabehandlingsplaner och arbetsplaner.

### **2.2.4 Elevinflytandet är begränsat**

Elvstrand (2009) hävdar att resultaten i svensk forskning övervägande visar att elevinflytande är begränsat. Det område där elever önskar sig mest inflytande är också det område där elevinflytandet är minst, närmare bestämt i undervisningen. Läraren står för planeringen och elevers inflytande begränsas till detaljfrågor (Swahn, 2006). Selberg (1999) poängterar likt Swahn (2006) att det finns begränsat elevinflytande över arbetssituation och lärande. Det är många rapporter som framhäver att elevinflytandet inte är tillräckligt stort på landets skolor

(se exempelvis Aspán, 2005; Danell, 2006; Denvall, 1999; Forsberg, 1992, 1994, 2000; Kamperin, 2005, 2010; Mattson & Svensson, 1994; SOU 1996:22). Skolverkets (2010b) senaste attitydundersökning försöker ge en något mer positiv bild och påpekar att elevers uppfattning om inflytande på olika områden har ökat under de senaste åren. Majoriteten av eleverna upplevde att de kan bestämma över arbetssätt och vem de ska arbeta med. Ungefär hälften ansåg sig kunna påverka läxor och prov samt vad de får lära sig i de olika ämnena. Runt 40 % av eleverna ansåg sig kunna påverka skolans regler.

Trots Skolverkets (2010b) påpekande om att inflytandet har ökat är det som vi ser det inte tillräckligt. Det är faktiskt fortfarande mellan 40-60 % av eleverna som inte anser sig kunna påverka inom de olika områdena. Andelen elever som *önskar* påverka är större än den andel som anser sig *kunna* påverka, detta visar att elever inte anser sig kunna påverka i den mån de vill. De lärare som i lägst grad bedömer att skolan lyckas utveckla elevernas inflytande och delaktighet är lärare i årskurs sju till nio. Vid Skolverkets (2006) lägesbedömning var lärare och elever inte överens angående elevers möjligheter att påverka undervisningen, lärarna ansåg att eleverna hade mer inflytande än eleverna tyckte sig ha.

Forskare (se exempelvis Danell, 2006; Forsberg, 2000) framhåller att många studier utgår från styrdokumentens skrivningar om elevinflytande utan att ta hänsyn till de faktiska förutsättningarna i skolan. Resultaten jämförs med de höga ideal som ställts upp i statliga dokument vilket utmynnar i ”eländesbeskrivningar” (Forsberg, 2000, s. 15). Lärare ser först och främst till de förutsättningar som råder och förstår läroplanens intentioner därefter, läroplanens skrivningar blir därför svaga styrsignaler i praktiken (Danell, 2003, 2006). Danell (2006) diskuterar var felet ligger, då läroplanens intentioner inte kan levas upp till, han menar att det inte är den enskilde pedagogens fel utan att det bör ses det ”i relation till de institutionella förutsättningarna” (s. 169).

Lärare är överlag positiva till elevinflytande men det råder en överhängande oro för hur det ska gå ihop med kunskapsmålen (Almgren, 2006). Det finns även en osäkerhet kring hur elevinflytande ska arbetas med i praktiken (Bostedt & Eriksson, 2011a). Även i Skolverkets (2007) lägesbedömning framgår att det finns problem med elevinflytande relaterat till skolans kunskapsuppdrag. Att lärarna inte vet hur de ska omsätta elevers inflytande i verksamheten blir en hindrande faktor för elevinflytande. Ytterligare ett hinder är enligt Almgren (2006) tidsaspekten, det tar tid att arbeta med elevers inflytande. Att det inte tydligt finns uttryckt hur elevinflytande ska realiseras är i sig frustrerande, men hur lärare än väljer att arbeta med det

så tar det tid. Det innebär att läraren kan uppleva sig tvingad att välja mellan skolans kunskaps- eller demokratiuppdrag, vilket försvårar arbetet med elevinflytande.

Andra begränsande faktorer är enligt Forsberg (2000) skolans arbetsformer, lärarens dominans i klassrummet och en alltför passiv elevroll. Att elever inte får förklarat för sig varför något sker innebär att de inte kan reflektera eller värdera olika alternativ på ett medvetet sätt. Det räcker alltså inte med att elever får *hur* och *vad* klart för sig, de måste även få veta *varför*. Utan motiv till varför elever exempelvis ska lära sig ett visst innehåll begränsas inflytandemöjligheterna eftersom möjlighet inte ges till reflektion (se exempelvis Forsberg, 2000; Jormfeldt, 2011; Swahn, 2006). Att elever och lärare inte ser på elevinflytande på samma vis kan också fungera som en hindrande faktor, lärare tenderar exempelvis att se till framtiden samtidigt som elever fokuserar på nuet (Aspán, 2005).

Kamperin (2010) visar i sin studie att *elevinflytande* och *möjligheter till inflytande* många gånger är osynligt. Eleverna ser sina egna initiativ då de är involverade i processen som inflytande, eller möjlighet till inflytande, beroende på utfallet. Något som kan betraktas som en möjlighet till inflytande är när lärare rådfrågar elever. Sker ingen återkoppling kring denna konsultation och eleverna inte får veta varför eller vad som ligger bakom konsultationen betraktas inte detta med självklarhet som inflytande av eleverna (Kamperin, 2010). En anledning till att elever inte anser sig ha inflytande har att göra med att det inte synliggörs av de vuxna, att lärare tar hänsyn till elevers åsikter är ingenting som tydligt framgår för eleverna (Pramling Samuelsson & Sheridan, 2003). I Kamperins (2005) undersökning uttalar sig elever om att skolpersonalen endast rådfrågar elever för att det ska ”se bra ut” (s. 25) och för att det är så de bör göra enligt styrdokumentet. Elever tror alltså inte att de vuxna verkligen är intresserade av deras åsikter.

I sin studie har Selberg (1999) kommit fram till att ju mer erfarenhet av inflytande en elev har desto bättre är eleven på att ta ansvar för sitt eget lärande. Elevinflytande är alltså gynnsamt för lärandet, eleverna utvecklar ett kritiskt förhållningssätt och ett djupare lärande. Elever med låg erfarenhet av inflytande framhåller att det endast är begränsade områden de får inflytande över, ”sådana områden är enligt elevernas bedömning ’fria arbeten’ eller ’mindre viktiga arbeten’”. Det kan t ex röra sig om droger eller ’Sex och samlevnad’” (Selberg, 1999, s. 150). Elvstrand (2009) belyser att de områden där elever framförallt får inflytande är raster, läxor och vid tillfällen då skolvardagen bryts. Elever uppfattar klassrummet som en plats där vuxna bestämmer och de anser sig uteslutas från verkligt beslutsfattande. Hur mycket inflytande



elever får har delvis att göra med vilket ämne det handlar om, samt vilken lärare det rör sig om (Aspán, 2005; Englund, 1999; Swahn, 2006).

Jormfeldts (2011) studie åskådliggör att det finns en skillnad mellan könen vad gäller elevinflytandets effekt på betygen, ”Bra erfarenheter av inflytande innebär, för männens del [...] sämre betyg” (s. 155). Jormfeldt (2011) poängterar att elevinflytande inte alltid ses som något positivt av elever, många anser att de själva inte vet ”sitt eget bästa” (s. 156). Det som känns angenämt för tillfället kanske inte är bra i ett långsiktigt perspektiv. Det kan vara detta som gör att pojkarna med mycket inflytande får sämre betyg, de tar tillfället i akt att komma undan ”jobbiga” uppgifter.

Almgren (2006) framhäver att det i flera studier (se exempelvis Denvall, 1999; Forsberg, 2000) framgår att lärare ser elevinflytande som en maktfråga, ”om eleverna får mer makt, får lärarna automatiskt mindre makt” (s. 133). Enligt Forsberg (2000) kan det för vissa lärare kännas som att de måste ”abdikera” (s. 128) för att kunna ge eleverna ett verkligt inflytande. Om läraren uppfattar saken som att han/hon måste ta ett steg tillbaka för att ge eleven inflytande så kan detta utgöra hindrande krafter i arbetet med elevinflytande.

### **2.3 Medför elevcentrerad undervisning elevinflytande?**

Forsberg (2004) menar att det i forskningssammanhang inte är ett ovanligt antagande att elevcentrerad undervisning medför ett större elevinflytande. Hon säger vidare att elevinflytandet sannolikt inte är större i elevcentrerad undervisning. I litteratur som rör elevinflytande (Jormfeldt, 2011; Selberg, 1999; Swahn, 2006) kan anas att författarna kopplar samman elevinflytande med elevcentrerad undervisning. Även om det inte tydligt uttrycks kan detta ses i valet av vad som diskuteras i den teoretiska bakgrunden. Det är vanligt att behandla teoretiker som John Dewey, Elsa Köhler och Lev Vygotskij i samband med elevinflytande. Alla dessa fokuserar främst på att barnet ska vara aktivt i undervisningsprocessen samt att undervisning ska utgå från elevers erfarenheter, alltså mer eller mindre elevcentrerad undervisning. Det som diskuteras har inte alltid tydliga kopplingar till elevinflytande utan det handlar ofta om elevers självverksamhet. Vi menar inte att det inte går att koppla exempelvis Dewey till elevinflytande. Det vi vill påpeka är att de av Deweys idéer som faktiskt tas upp i teoretiska diskussioner i texter om elevinflytande (se exempelvis Selberg, 1999; Swahn, 2006) inte alltid har en tydlig koppling till elevinflytande utan snarare till elevcentrering. Idéer om elevcentrering används alltså ofta som en bakgrund till studier

om elevinflytande. Vi skulle vilja påstå att elevens självverksamhet, eller elevcentrerad undervisning, och därmed ämnesintegrerad/tematisk undervisning, inte nödvändigtvis medför större elevinflytande. Det kan vara så men det kan också vara så att elever är aktiva för att läraren har bestämt det, eleverna har kanske inte varit delaktiga i utformandet av undervisningen.

Om vi försöker undvika att koppla ihop inflytande med elevcentrerad undervisning kan det bli svårt att finna uttryckliga kopplingar till elevinflytande i de texter av Dewey som behandlats i samband med denna uppsats. Även om de förekommer<sup>5</sup> så är de få, men Dewey kan ändå anses ha influerat den syn på elevinflytande som råder i dag eftersom han har varit en bidragande faktor till att eleven satts alltmer i centrum.

En forskare som kopplar ihop elevinflytande med elevcentrerad undervisning är Selberg (1999) som utifrån sina resultat drar slutsatsen att ”elever som saknar denna erfarenhet [av elevinflytande] visar att läroplanens mål inte kan nås med en traditionellt upplagd skola” (s. 153). En tolkning av detta uttalande kan vara att Selberg (1999) menar att läroplanens mål kring elevinflytande kan uppnås om undervisningen bedrivs på annat sätt än just traditionell undervisning, som exempelvis ämnesintegrerad undervisning vilket Selberg berör flera gånger i sin avhandling. Selbergs (1999) resultat visar att elever som har inflytande i undervisningen ofta vill arbeta över ämnesgränserna, detta innebär att skolans struktur måste ändras så att lärarna kan samarbeta ämnesintegrerat. Det är inte bara forskare som gör denna koppling mellan begreppen, det förekommer även i statliga dokument. Myndigheten för skolutveckling (2007) gör en sammankoppling av elevinflytande och ämnesintegration samt elevers aktivitet när de hävdar att inflytande bland annat handlar om ”ämnesintegrerade temaarbeten med stor elevaktivitet” (s. 9-10).

Bostedt och Eriksson (2011b) har undersökt elevinflytande i olika former av undervisning, en av dessa är tematisk undervisning. De kan i sin studie inte visa att några särskilda arbetsätt skulle bidra till inflytande. De drar slutsatsen att elevinflytande kan ske på många olika vis och att det finns olika faktorer som skapar förutsättningar för elevinflytande.

---

<sup>5</sup> Exempelvis ”Jag tror inte att det finns någon punkt i den progressiva utbildningsfilosofin som är mer förnuftig än dess betoning av hur viktigt det är, att eleverna deltar i planeringen av det som styr deras aktiviteter i inlärningsprocessen” (Dewey, 2004, s. 201). Vi har valt att inte beskriva Deweys idéer mer ingående eftersom dessa inte utgör utgångspunkt för vår studie.

## 2.4 Studiens teoretiska utgångspunkt

I denna uppsats används Giddens struktureringsteori som teoretisk utgångspunkt. Detta har även Kamperin (2005, 2010) och Söderström (2006) gjort i liknande sammanhang. Kamperin (2005, 2010) gör detta i anknytning till elevinflytande och Söderström (2006) i samband med elevansvar som är nära förbundet med elevers inflytande. Vi kommer att utgå från Giddens (1984) struktureringsteori. Vi kommer även att utgå från Kamperins (2005) och Söderströms (2006) beskrivningar av struktureringsteorin vilket har sin grund i att de beskriver den med elevinflytande och elevansvar i åtanke.

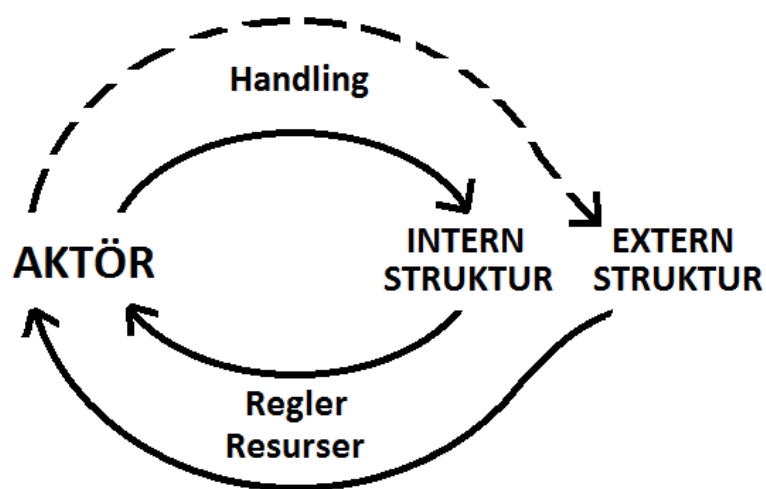


Fig. 2. Figuren har utformats med utgångspunkt i Söderströms (2006) resonemang om Giddens struktureringsteori där hon även inkluderar begrepp som interna och externa<sup>6</sup> strukturer vilka inte är en del av Giddens ursprungliga struktureringsteori.

Vi kommer nu att förklara de begrepp som utgör fig. 2. Giddens (1984) kopplar ihop strukturen och individen (aktören), individens handlingar formar strukturen och strukturen ger individen begränsningar eller möjligheter (regler och resurser). Strukturen utgör mediet för aktörers handlingar men är samtidigt ett resultat av dessa, detta benämns av Giddens (1984) som strukturens dualitet. Genom aktörens handlingar kan strukturen antingen reproduceras eller förändras.

Strukturen byggs upp av regler och resurser vilka styr individens handlingar. Regler är koder eller mönster som människor följer i det sociala livet, de begränsar aktörens handlingar (Giddens, 1984). I skolan finns regler för hur interaktion mellan aktörer ska ske, dessa regler

<sup>6</sup> För förklaring av åtskillnaden mellan extern och intern struktur se s. 19

ger information om vilka förväntningar som kan finnas på lärare och elever. Resurser utgörs av tillgångar som individen kan nyttja för att få saker att hända. Inom skolans värld kan exempelvis utvärdering och elevråd ses som en resurs för elevernas inflytande. Aktörens möjlighet att bruka resurser har stor betydelse för individens förmåga att påverka omvärlden. Aktörer kan ha olika positioner som innebär olika privilegier och skyldigheter, positioner kan exempelvis vara överordnade eller underordnade. Resursbegreppet handlar om makt och maktpositioner (Söderström, 2006). Giddens (1984) gör åtskillnad mellan allokativa resurser, som innebär kontroll över materiella resurser, och auktoritativa resurser, som innebär att ha kapacitet att styra över andra människor. Allokativ makt kan i skolan enligt Söderström (2006) ses som lärares kontroll över arbetsmaterial och schema. Den auktoritativa makten ligger formellt hos lärarna i relationen mellan lärare och elever. Lärare har en maktposition som gör att de kan skapa regler och rutiner kring skolarbetet (Söderström, 2006). En rutin som skapas av lärare kan exempelvis vara att det är lärare som utformar undervisning. För att elever då ska kunna påverka måste de bjudas in av lärarna.

Regler och resurser kan återskapas eller förändras i mänsklig interaktion. Makt finns i sociala relationer och är ingen ”envägsprocess där individen är helt styrd. Förändringspotentialen ligger i att det alltid finns en möjlighet för individen att handla på ett annat sätt, och på så vis kan strukturer förändras” (Kamperin, 2005, s. 14). Viktigt att påpeka är dock att aktörers handlingar ibland kan få oanade konsekvenser eftersom ”aktörer inte kan ha kunskap om och kontroll över alla aspekter av den komplexa verklighet i vilken de handlar” (Söderström, 2006, s. 85). Resultatet av en handling blir alltså inte alltid som aktören tänkt sig. En aktör med underordnad position har möjlighet att påverka de överordnade genom att bedriva motstånd eller handla på ett icke förväntat vis (Giddens, 1984). I Kamperins (2005) studie försöker eleverna förändra strukturen genom att protestera, de ”agerar i strid med rådande struktur som säger att elever göra sig icke besvär i mer övergripande och omfattande frågor” (s. 80). Gällande struktur återskapas när ungdomarna inte får gensvar på sina försök till påverkan.

Giddens (1984) beskriver olika former av medvetande i vilka mänskligt handlande grundas. Vi tar här upp det praktiska och det diskursiva medvetandet. Det praktiska medvetandet styr aktörens rutinmässiga handlande och utgörs av tyst kunskap vilken aktören inte reflekterat över. I det rutiniserade handlandet styrs aktören av regler och resurser. Söderström (2006) menar att det enligt Giddens inte finns någon uttrycklig gräns mellan det praktiska och det diskursiva medvetandet. Vi ser det som att det som finns i individens praktiska medvetande

kan överföras till det diskursiva medvetandet genom att individen får syn på och reflekterar över sina handlingar. Det diskursiva medvetandet är sådant aktören reflekterat över och kan uttrycka verbalt. Det visar sig då aktören reflekterar och diskuterar. Det är genom det diskursiva medvetandet aktören har störst möjlighet att ändra sitt handlingsmönster (Söderström, 2006).

Giddens struktureringsteori kritiseras ibland för att vara alltför individcentrerad, detta gör exempelvis Brante (2008) som säger att det enligt Giddens inte finns några för individen tvingande strukturer eftersom individen alltid kan handla annorlunda. Brante (2008) fortsätter sin diskussion med att påstå att Giddens menar att ”alla företeelser inom samhällen skulle vara resultatet av individers avsedda och icke-avsedda handlingar. Han reducerar härmed handlingar till individnivå” (s. 32). Vi har förståelse för denna kritik, vi menar, likt Brante (2008), att det faktiskt finns strukturer som är tvingande och som gör att individen inte alltid kan handla på ett annat vis. Vi väljer därför att även inkludera begreppen intern och extern struktur, vilka är en utveckling av struktureringsteorin, som beskrivs av Söderström (2006). Syftet med att åtskilja externa och interna strukturer är att ”utveckla tänkandet runt de externa sociala krafternas makt att begränsa en aktörs möjligheter att ’handla på något annat sätt’” (Söderström, 2006, s. 87). Både externa och interna strukturer utgör förutsättning för handling. Externa strukturer kommer i uppsatsen behandlas som sådana strukturer som den enskilde individen inte har någon större möjlighet att påverka. De externa strukturerna är på så sätt tvingande för de enskilda individerna, ett exempel är styrdokumentet som lärare måste följa och som de som enskilda aktörer inte har möjlighet att påverka. Externa strukturer kan inte påverkas på individnivå. De interna strukturerna kan däremot påverkas av den enskilde aktörens handlingar, det kan exempelvis vara hur lärare samarbetar med varandra eller hur elever görs delaktiga vid planering av undervisning.

Vi ser de begrepp som formar struktureringsteorin, vilka beskrivits ovan, som ett stöd för att skildra våra resultat.

## **2.5 Elevinflytande – mångfacetterat och komplext**

Här görs en kort sammanfattning av litteraturgenomgången. Vi har i ovanstående text försökt visa på komplexiteten kring begreppet elevinflytande. Det finns ingen klar definition kring vad elevinflytande innebär och det framgår inte tydligt i styrdokumentet hur inflytande ska realiseras i praxis. På grund av styrdokumentets otydlighet uppstår en problematik som kan

hindra elevers inflytande. Det är inte bara problem kring tolkningen av styrdokumenterna som utgör en hindrande faktor utan även de institutionella förutsättningarna inverkar. Elevers och lärares syn på inflytande är inte alltid densamma, vilket ökar komplexiteten ytterligare. Elevers inflytande har diskuterats under större delen av 1900-talet och diskussionen blev som starkast under 1990-talet i samband med införandet av Lpo 94. Undersökningar visar att elevinflytandet i landets skolor inte uppnår de mål som ställts upp i styrdokumenterna. Elever upplever att de områden de får inflytande över är mindre viktiga. Det område som upplevs mest väsentligt att ha inflytande över är undervisningen, det är också där inflytandet är lägst. Något som karakteriserar flera av de texter vi behandlat är att elevinflytande ofta sammankopplas med elevcentrerad undervisning.

Mot bakgrund av ovanstående ämnar vi undersöka hur elever och lärare beskriver elevinflytande i en skola som arbetar med ämnesintegrerad och tematisk undervisning. Giddens struktureringsteori utgör teoretisk utgångspunkt för analys. Hur vi ska gå tillväga för att försöka besvara våra frågeställningar framgår av följande metodavsnitt.

### **3 METOD**

Det övergripande syftet med denna uppsats är att undersöka hur elever och lärare, i en skola som arbetar växelvis med ämnesintegrerade temaområden samt traditionell ämnesundervisning, beskriver elevernas inflytande i undervisningen. I detta avsnitt beskrivs de forskningsmetoder som använts för att undersöka detta syfte.

#### **3.1 Ansats och metodval**

Undersökningens syfte avgör vilken metod som är mest lämplig för studien (Kvale & Brinkmann, 2009). Då föreliggande undersökning syftar till att undersöka hur elever och lärare beskriver elevinflytande i undervisningen är det fördelaktigt att göra kvalitativa intervjuer för att få till stånd utförliga beskrivningar. Den kvalitativa intervjun syftar till att ”upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheter hos något” (Patel & Davidsson, 2003, s. 78), det kan till exempel handla om att ta reda på en persons upplevelser eller uppfattningar om något. Uppsatsen har en kvalitativ ansats då den syftar till att ge utförliga beskrivningar av upplevelser kring elevinflytande i undervisningen. Kvale och Brinkmann (2009) påpekar att andra metoder som kanske skulle kunna passa bättre för undersökningens syfte alltid bör övervägas. För att studera elevinflytande skulle observationer kunna vara en lämplig metod, vi är dock ute efter upplevelser och dessa kan inte nås med hjälp av detta tillvägagångssätt. Beskrivningar av elevinflytande skulle kunna framkomma genom enkäter men då erhålls inte något särskilt djup eller utvecklade svar. Det finns då heller ingen möjlighet att ställa relevanta följdfrågor. Vi har därför bestämt oss för att använda kvalitativa intervjuer för att besvara vårt syfte.

I kvalitativ forskning ses individen som en del av omvärlden och intresset ligger i hur individen tolkar sin verklighet (Backman, 1998). Hur kan forskaren då lita på att det som uttrycks i intervjuer stämmer? Det finns ingen garanti för att deltagarna inte hittar på, dock kan forskaren anta att sådana uttalanden som verkar troliga, och som inte är överdrivna, troligtvis är mer eller mindre sanningsenliga (Maxwell, 1992).

#### **3.2 Litteratursökning**

Arbetet med studien inleddes med en litteratursökning efter texter om elevinflytande i databaserna ERIC och Academic Search Elite. ERIC katalogför vetenskaplig litteratur som berör lärande och utbildning. Academic Search Elite är en multidisciplinär databas. Söktermer

som använts är främst ”elevinflytande”, ”demokrati”, ”delaktighet”, ”student influence”, ”pupil influence” samt ”democracy”. Vi har även gjort sökningar bland Skolverkets publikationer. Vi har, då vi hittat relevanta artiklar eller texter, använt oss av de referenslistor som funnits i dessa för att hitta ytterligare relevant litteratur.

### 3.3 Intervju

Vi har gjort semistrukturerade<sup>7</sup> intervjuer som är en blandning av strukturerad och ostrukturerad intervju. I en ostrukturerad intervju är målet att deltagarna får en fri diskussion kring ett ämne, den strukturerade intervjun styrs av givna frågor. I den semistrukturerade intervjun används ett antal utgångsfrågor men följdfrågor kan varieras efter vad deltagarna berättar för att på så sätt gagna intervjun och för att kvarhålla fokus på ämnet (Kvale & Brinkmann, 2009; Wibeck, 2010).

Vid intervjuer tillämpar vi vad Kvale och Brinkmann (2009) kallar tratteknik, som går ut på att intervjufrågorna gradvis närmar sig det specifika syftet. Detta för att intervjupersonerna inte ska styras att ge särskilda svar utan istället komma med spontana åsikter. Då vi vill undvika att intervjupersonerna försöker ge oss de svar de tror att vi vill ha nämnde vi inte i den information som gavs innan intervju att det var just elevinflytande vi intresserade oss för. Den information om studiens syfte som beskrevs var att vi ville undersöka hur undervisningen på skolan går till, alltså hur den planeras, genomförs och utvärderas (se bilaga 1 och 2). Elevinflytande kan ses som en del av hur undervisning går till. Kvale och Brinkmann (2009) uttrycker att då tratteknik tillämpas måste forskaren noga överväga hur mycket information som lämnas ut. Full information bör ges efter undersökningen. Under intervjuens gång har vi alltmer närmat oss området elevinflytande.

Vi valde att genomföra gruppintervjuer med elever, detta för att få fler elevers upplevelser. Till skillnad från enskilda intervjuer kan, enligt Wibeck (2010), gruppintervjuer ge fler personers åsikter på kortare tid. Wibeck (2010) framhåller att gruppintervjuer kan ge en bredare skala av idéer, dock på bekostnad av det djup som kan fås i individuella intervjuer. Vi tror att det var till fördel för eleverna att de fick vara i grupp under intervjuerna eftersom det kanske upplevdes mer naturligt. Deltagarna kunde i grupp tillsammans diskutera olika åsikter. Vi är medvetna om att det finns en risk att eleverna har påverkat varandra men de fördelar

---

<sup>7</sup> Kvale & Brinkmann (2009) och Wibeck (2010) använder begreppet halvstrukturerad.



som gruppintervjuer för med sig överväger detta. Den största fördelen med gruppintervjuer är att vi då fick möjlighet att intervjuar fler elever på tillgänglig tid.

För att få ytterligare ett perspektiv på elevinflytande intervjuas även lärare. Dessa intervjuer genomfördes individuellt på ett semistrukturerat vis. Vid intervjuer med lärare eftersöktes mer specifika svar, vi ville exempelvis veta hur de gör vid planering och undervisning, därför valde vi att genomföra intervjuerna enskilt.

Eleverna intervjuades i grupper om tre till fem personer i ett enskilt rum. De olika gruppintervjuerna tog mellan 20-60 minuter beroende på hur mycket eleverna talade. Intervjuer med lärare genomfördes i ett enskilt rum. Dessa intervjuer upptog mellan 20-80 minuter. Under intervjuerna fanns vi båda närvarande, en av oss hade huvudansvaret för att ställa frågorna i intervjuguiden (se bilaga 3 och 4). Båda hjälptes åt att ställa relevanta följdfrågor.

### **3.4 Ljudinspelning**

Registrering av intervjuerna utfördes med hjälp av en diktafon. Kvale och Brinkmann (2009) framhåller att ljudinspelning är en fördelaktig metod då personen som leder intervjun kan fokusera på deltagarnas uttalanden utan att behöva anteckna. En ljudinspelning är en exakt återgivning av vad som sades vid intervjun, dock registreras inte deltagarnas kroppsspråk vilket kan vara en nackdel då exempelvis gester, vilka kanske kan bidra till tolkningen, inte kan fångas (Kvale & Brinkmann, 2009). Kanske kan ljudinspelning göra intervjudeltagare något nervösa, Wibeck (2010) menar dock att intervjuer ofta bortser från det faktum att det finns en diktafon närvarande. Mot denna bakgrund valde vi att uppta ljud vid intervjuer.

### **3.5 Skolan där studien bedrivs**

Undersökningen har utförts på en kommunal skola, med årskurserna sex till nio, som ligger utanför en mindre stad i Sverige. Skolan har arbetat med ämnesintegrerade temaområden i snart fyra år. Det går strax under 200 elever på skolan. Skolan profilerar sig som en idrottsskola och eleverna har idrott minst en timme om dagen. Undervisningen består dels av ämnesintegrerade temaområden, så kallade *arbetsområden*, och dels av *schemaveckor*, vilket innebär att undervisningen är uppdelad i respektive ämnen (alltså mer traditionell undervisning). Under en termin har varje årskurs mellan två till tre *arbetsområden* med en ungefärlig omfattning av fyra veckor vardera. Mellan *arbetsområdena* har de ett antal

*schemaveckor*. Uppskattningsvis består undervisningen till hälften av *arbetsområde* och till hälften av *schemaveckor*. Några av ämnena, Matematik; språk samt Idrott och hälsa har fasta tider varje vecka även under veckor med *arbetsområden*. Planering av *arbetsområden* utförs gemensamt av lärarna på skolan. När lärare planerar *arbetsområden* bestämmer de ett tema och utifrån detta undersöker de vad varje ämne kan bidra med utifrån kursplanerna. Exempel på teman för *arbetsområden* är: ”Drömkåken”; ”Hälsoresan”; ”Vi hade ju i alla fall tur med vädret”; ”Världsarvet” och ”USA – drömmarnas land”. I *arbetsområdena* får eleverna ofta arbeta aktivt. Skolan arbetar mycket för att skapa en bra sammanhållning, de har mentorsgrupper med några elever ur varje klass som samlas en gång i veckan. På så vis lär eleverna känna varandra mellan årskurserna. Relationerna mellan lärare och elever framstår som mycket goda.

### **3.6 Kontakt med respondenter**

Kontakt togs med rektorn på skolan i god tid innan studien genomfördes. Två veckor innan vi besökte skolan första gången skickades informationsbrev ut via rektorn. Lärare och elever fick olika informationsbrev (se bilaga 1 och 2). Eleverna uppmanades ta med informationsbrevet till sina föräldrar. Det var viktigt att föräldrarna informerades om undersökningen för att kunna diskutera det med sina barn ifall frågor uppstod. Föräldrarna hade möjlighet att kontakta oss vid eventuella frågor eller synpunkter.

Vi besökte skolan och presenterade oss i de olika klasserna som var aktuella för studien. Detta för att eleverna skulle få träffa oss. Vid besöket informerades vi eleverna ytterligare en gång om syftet med undersökningen, talade om att intervjuer kommer genomföras i grupper och att ljudupptagning kommer ske. Vi var mycket tydliga med att deltagandet var frivilligt och att det alltid fanns möjlighet att avbryta sin medverkan. Denna dag frågade vi dock inte vilka elever som skulle kunna tänka sig att ställa upp på intervju. Vi ville först att eleverna skulle veta vilka vi är för att de skulle känna sig trygga då vi kom för intervju. Under besöket frågade vi lärarna vilka som skulle kunna tänka sig att delta och vi bokade in intervjuer med respektive lärare.

Intervjuerna genomfördes under cirka två veckors tid. Efter samråd med lärare besökte vi klasserna under lektionstid för att välja ut elever<sup>8</sup> samt genomföra gruppintervju. Vi informerades eleverna ännu en gång om undersökningen och påtalade att det var helt frivilligt

---

<sup>8</sup> Hur detta gjorts framgår under rubriken 3.7 Urval.

innan de fick ange om de ville medverka. Det är således ingen elev som medverkat i studien mot sin vilja. Innan intervjuerna startade tillfrågades eleverna om deras föräldrar fått se informationsbrevet som skickats ut två veckor tidigare. Samtliga elever uppgav att föräldrarna läst brevet och att de hade föräldrarnas godkännande att medverka.

### **3.7 Urval**

Vi har valt att intervjua elever i årskurs sju och åtta eftersom de har arbetat mest med *arbetsområden* av eleverna på skolan. Det finns två klasser i vardera årskurs, i studien medverkar några elever från varje klass. Av de elever som uppgav intresse för att intervjuas gjordes ett slumpmässigt urval. Eleverna fick skriva sina namn på en lista varefter vi använde en tärning för att lotta vilka elever som skulle intervjuas. Om tärningen visade tre prickar räknade vi uppifrån, namn nummer tre, namn nummer sex, och så vidare.

Vid urval av lärare valde vi lärare som representerar ämnen som Matematik, Svenska, SO, NO, Engelska, Idrott och Hälsa, Bild, Syslöjd och Hem och konsumentkunskap. Det var viktigt att lärare hade olika ämnen för att få ett så brett perspektiv som möjligt. Alla lärare som tillfrågades ställde upp på intervju.

#### **3.7.1 Respondenter**

För att värna om intervjupersonernas integritet avslöjas inte skolans, lärares eller elevers namn. Nio lärare, vilket är ungefär hälften av lärarna som arbetar på skolan, har intervjuats. Vi väljer att numrera lärarna från 1 till 9. Med hänsyn till konfidentialiteten beskriver vi inte vilka ämnen respektive lärare undervisar i. Lärarna representerar nästan alla ämnen som finns på skolan. De flesta har arbetat på skolan sedan de ämnesintegrerade temaområdena infördes, med undantag av två lärare som har arbetat på skolan i ett läsår. Intervjuer med elever har genomförts i fyra olika grupper, A, B, C och D. För att tydliggöra vilken grupp respektive elev tillhör börjar de figurerade namnen med den bokstav som betecknar gruppen. Totalt har 16 elever intervjuats:

- Grupp A består av fyra elever från årskurs åtta: Asta, Ada, Aina och Agda.
- Grupp B består av fem elever från årskurs åtta: Beata, Britta, Bodil, Björn och Bror.
- Grupp C består av tre elever från årskurs sju: Christopher, Curt och Claes (som är elevrådsrepresentant).
- Grupp D består av fyra elever från årskurs sju: Dagny, Doris, Didrik och Donald.

### **3.8 Transkription och tolkning**

Transkription innebär att det talade språket skrivs ut i text. Ljudinspelning är förenat med ett antal tolkningsmässiga dilemman, framför allt när det gäller relationen mellan muntlig och skriftlig stil (Kvale & Brinkmann, 2009). I denna uppsats genomfördes analys av data på följande sätt: Efter genomförande av intervjuer transkriberades i stort sett allt som uttalats vid respektive intervju. Transkriberingen gick till så att inspelningarna genomlyssnades och det som sades skrevs ned. Tre punkter ... fick markera då den talande gör en paus i sitt uttalande. Vi har även skrivit ned uttryck som exempelvis ”eh” och ”mm”, för att transkriberingen skulle bli så ordagrann som möjligt. Då intervjupersonerna har nämnt namn eller platser har dessa markerats med XXX för att skydda deltagarnas eller andras integritet.

Då transkriptionen slutförts lästes utskriften igenom med penna i hand. Vi drog samman intervjupersonernas uttalanden till kortare formuleringar som skrevs i marginalen. Det vi ville få fram var huvudinnebörden i det som sagts. Detta kallar Kvale och Brinkmann (2009) för meningskoncentrering. Vi använde oss även av vad Kvale och Brinkmann (2009) kallar för kodning då vi använde olika nyckelord så som ansvar, inflytande, påverka, demokrati, makt, begränsning, planering och utvärdering. Med utgångspunkt i detta sammanfattades alla intervjuer. Utifrån sammanfattningarna konstruerades ett antal kategorier som sedan fick fungera som utgångspunkt för resultatdelen. De fullständiga transkriberingarna lästes igenom ett flertal gånger både under och efter kodning, meningskoncentrering och kategorisering för att försäkra oss om att ingenting förbisets.

### **3.9 Validitet och tillförlitlighet**

När en studies trovärdighet uppskattas tillämpas begreppen validitet och tillförlitlighet (Patel & Davidsson, 2003). Validitet handlar vid kvalitativa studier om att visa att ”data är exakta och träffsäkra” (Denscombe, 2009, s 380). För en hög validitet är det viktigt att utförligt beskriva forskningsprocessens olika delar (Patel och Davidsson, 2003). Dessa direktiv har vi försökt att rätta oss efter. Det som tillförlitligheten handlar om i kvalitativa studier är om samma resultat och slutsatser kan fås om någon annan utför forskningen. För att kunna kontrollera tillförlitligheten krävs en tydlighet kring metoder, analys och beslutsfattande (Denscombe, 2009).

### 3.10 Forskningsetiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) har tagit fram fyra olika huvudkrav för forskningsetiska principer. Dessa är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Som nämnts ovan har deltagarna i undersökningen fått information om studien både skriftligt och muntligt vid flera olika tillfällen. Vi har tydliggjort att deltagandet är helt frivilligt samt att det alltid finns möjlighet att avbryta sin medverkan. Trattekniken vid intervju gjorde att vi inte kunde nämna ordet elevinflytande i den information som gavs till respondenterna innan intervju. Under intervjun fick deltagarna fullständig information, de hade då möjlighet att avbryta sin medverkan.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna ska ge sitt samtycke till att delta i studien. Följande regel bör följas enligt Vetenskapsrådets etiska principer (2002):

Forskaren skall inhämta uppgiftslämnarens och undersökningsdeltagares samtycke. I vissa fall bör samtycke dessutom inhämtas från förälder/vårdnadshavare (t.ex. om de undersökta är under 15 år och undersökningen är av etiskt känslig karaktär). (s. 9)

Samtycke har getts muntligt efter information enligt informationskravet. Vi har inte samlat in något skriftligt samtycke från elevernas vårdnadshavare eftersom undersökningen inte är av etiskt känslig karaktär. Vårdnadshavare har informerats om studien.

Konfidentialitetskravet innebär att uppgifter om deltagarna ska förvaras på ett sådant vis att ingen utomstående kan få tillgång till det. Enskilda individer i studien kan inte identifieras av utomstående. Vi följer även nyttjandekravet som innebär att det insamlade materialet endast kommer att användas för forskningsändamål.

## 4 RESULTAT OCH ANALYS

I denna del kommer resultaten av intervjuerna behandlas och analyseras med hjälp av Giddens (1984) struktureringsteori. Begrepp som hör till struktureringsteorin markeras med kursiv text<sup>9</sup> för att tydliggöra för läsaren då koppling till struktureringsteorin görs. Vi kommer att beskriva elevers och lärares uttryckta upplevelser av elevinflytande i skolans undervisning vilket innefattar både *arbetsområden* och *schemaveckor*.

Från intervjuerna har vi försökt bilda oss en helhetsbild. Den bild som vuxit fram består av två huvuddelar. Den första skildrar hur elevinflytandet på skolan ser ut i praktiken enligt de medverkande respondenterna. Vad får eleverna inflytande respektive inte inflytande över? Hur går elevinflytande till? Den andra delen utgörs av de ramar inom vilka elevinflytande formas. Vad inverkar på elevinflytande? Varför ser det ut som det gör? De bägge delarna har delats in i flera kategorier och underkategorier.

Citat markeras med indrag samt kursiv text. Vid citat används följande tecken:

---           betecknar att en del av en utsaga inte redovisas i citatet.

...           betecknar då den talande gör en paus i sitt uttalande

[text]       Ifylld eller förklarande text som ej är ursprungscitat.

XXX         Text som tagits bort då namn har nämnts

### 4.1 Inflytandets olika skepnader

Här kommer elevernas inflytande i undervisningen beskrivas. Vi har delat in olika former för elevinflytande i kategorierna *Direkt inflytande*; med underkategorier *göra val* och *ge förslag*, samt *Indirekt inflytande*; med underkategorin *inflytande i efterhand*.

#### 4.1.1 Direkt inflytande

Det direkta inflytandet är sådant som sker direkt, det kan till exempel vara om en elev ger ett förslag som anammas av läraren. Direkt inflytande är för det mesta synligt för eleven.

---

<sup>9</sup> Dock markeras även orden *arbetsområde* och *schemaveckor* med kursiv text. Kursiv text används även när vi nämner namn på kategorier och underkategorier. Dessa har dock ingenting med struktureringsteorin att göra.

#### 4.1.1.1 Göra val

I undervisningen har elever möjlighet att göra olika val som kan beröra arbetsätt eller redovisningsform.

- *De får göra olika val. --- framför allt får de väl bestämma redovisningsform och --- om det är muntligt eller om det är powerpoint eller om det är ett arbete. (Lärare 6)*
- *Men själva skolgången --- ämnesinnehåll och så vidare är det ju inte mycket. (Lärare 5)*
- *Alltså de har ju egentligen redan nu planer på vad det är vi ska ha varje gång --- det är ju inte så att vi har en lektion till och sitta och vad ska vi ha sen för de har redan planerat att vi ska... (Ada, årskurs åtta)*
- *Men sen kan vi då påverka, för då kan det komma sådan, alltså de kan fråga antingen gör ni det här eller så gör ni det här, och det är hela klassen som får välja det, alltså vi får välja själva. (Asta, årskurs åtta)*
- *Men vi är ju väldigt mycket styrda ändå av läroplaner<sup>10</sup> och så vidare så det är ju väldigt mycket som bara måste göras. Och där har vi inte så himla mycket förhandlingsutrymme. Utan det är ju det som eleverna kan vara med att påverka det är ju arbetsätt, sen är det ju så att flera olika arbetsätt måste finnas, frågan är liksom när ska vi göra vad? Det kan de vara med och bestämma om. (Lärare 7)*

Ur dessa citat framkommer att eleverna har möjlighet att göra olika val i undervisningen. Lärare har den *auktoritative makten* i relationen mellan lärare och elev, de val elever kan göra är mellan av läraren givna alternativ. Eleverna kan välja arbetsätt och redovisningsform. Dock blir det ofta en fråga om att eleverna får bestämma i vilken ordning de ska göra vad. Innehållet har eleverna inte något inflytande över eftersom de inte får vara delaktiga i planering av undervisning. Innehållet ses som något som är givet av rådande kursplaner. De gånger eleverna faktiskt kan välja innehåll är då de ska göra olika fördjupningar inom ett visst tema. Elever och lärare är relativt samstämmiga i vad eleverna kan påverka i undervisningen. Det bör dock nämnas att det finns elever som menar att de inte kan påverka alls. Möjligen kan det relateras till att det ofta handlar om att hela klassen ska välja tillsammans, det förslag som får flest röster är det som genomförs. De elever som då inte får sin vilja fram kanske inte heller anser sig ha något större inflytande. Elevers möjligheter att göra olika val i undervisningen benämns av flera lärare som en slags skendemokrati:

---

<sup>10</sup> Lärare 7 nämner läroplanen. Vi får dock uppfattningen att det som egentligen menas är kursplanerna.

- *De får ju vara med och forma det innehåll vi har, så det blir ju någon sorts skendemokrati, ungefär som det här ska vi läsa och i vilken ordning ska vi ta det? --- de får ha inflytande över redovisningsformer och vissa saker. Men de kan inte vara med och påverka precis allting. (Lärare 3)*
- *Men de har nog inte jättestor möjlighet egentligen. --- ibland så är elevinflytandet att vi lurar dem till att tro att de väljer jättemycket. Så är det nog dessvärre. (Lärare 4)*

Lärare säger att elevernas inflytande i undervisningen lätt blir någon slags skendemokrati då det är lärare som bestämmer vad elever kan välja mellan.

- *Det är vi vuxna som ger dem verktygen om de ska vara med och hjälpa till och få vara med och bestämma och utforma undervisningen på ett större sätt. (Lärare 6)*

Lärare 6 menar att elever befinner sig i en sådan position att de måste bjudas in av lärare, som har den *auktoritativa makten*, för att kunna vara med och påverka.

#### 4.1.1.2 Ge förslag

Innan ett *arbetsområde* ska påbörjas informeras eleverna om vilket tema de ska arbeta med. Det finns då möjlighet att komma med förslag om det är någonting eleverna önskar att *arbetsområdet* ska innefatta. Att möjligheter till inflytande existerar behöver dock inte innebära att de utnyttjas. Det förekommer att lärare i planeringsstadiet av ett *arbetsområde* frågar eleverna vad de skulle vilja ha med. De lärare som rådfrågar elever vid planering av *arbetsområde* gör troligtvis detta även i sin egen undervisning i *schemaveckorna*. Elevernas möjlighet att påverka i undervisningen beror alltså ofta på vilken lärare de har. Om en lärare ska ta hänsyn till elevers förslag krävs att förslagen är seriösa och genomtänkta. Angående möjligheten att få igenom förslag om nytt *arbetsområde* säger en elev så här:

- *Det beror på hur genomtänkt [förslaget är] --- och om det är det vi ska kunna i åttan --- så tror jag att vi hade kunnat göra det [påverka]. Men som drömkåken, det hade de förra niorna som slutat, så det har varit här i några år. Men jag tror att vi hade kunnat påverka, för vi har --- påverkat rätt mycket om vi vill. (Agda, årskurs åtta)*

Agda visar här på en medvetenhet om att eventuella förslag måste motsvara innehållet i kursplanen. Hon tror att eleverna hade kunnat få igenom förslag om de bara är seriösa. Lärarna säger att eleverna gärna får komma med förslag och uppmanar eleverna att säga till om det är något de inte tycker är bra. Hur stor hänsyn lärare kan ta till förslag beror bland



annat på sammanhang och hur seriöst förslaget är. Det finns alltså alltid möjlighet för eleverna att komma med förslag men det är inte alltid det går att ta hänsyn till det. Eleverna menar att det är lättare att påverka om läraren tycker att förslaget är bra. Ur samtliga elevintervjuer framgår att eleverna väldigt sällan kommer med förslag på ändring i undervisningen. En anledning till detta är att eleverna är nöjda med undervisningen som den är. En annan anledning är att eleverna anser det meningslöst att försöka påverka eftersom de ändå inte tror att läraren kommer lyssna.

- *Alltså de planerar bra och de har en mening med det och man förstår.* (Ada, årskurs åtta)
- *Jag tror inte de skulle lyssna på oss--- alltså jag skulle kunna göra det [ge förslag] men jag ser ingen mening med det --- det skulle inte bli någon skillnad.* (Beata, årskurs åtta)

Eleverna uttrycker inte någon större önskan om att få påverka undervisningen i högre grad än de anser att de kan. Det har inte hänt särskilt många gånger att de velat ändra på någonting i undervisningen, om så har skett har det bara berört småsaker. Något som däremot ofta kommer på tal vad gäller vilka områden eleverna vill påverka är den psykosociala och den fysiska miljön.

- *Vi har en brevlåda som är till elevrådet där man kan lägga en lapp --- på nio av tio lappar står det ju om maten. Undervisningen har det nog aldrig stått om. --- vi ska börja äta på XXX nu till hösten. Och göra bandyplan och basketkorg där ute på parkeringen.* (Claes, årskurs sju, elevrådsrepresentant)

Eleverna menar att de vill kunna påverka den fysiska och den psykosociala miljön eftersom de tycker att trivsel är viktigt. Eleverna har gemensamt bestämt regler om hur de ska bete sig mot varandra i skolan. Det finns möjlighet att bestämma vad som ska säljas i caféet, välja möbler och de ska även få inreda ett uppehållsrum. Elever har starkt protesterat mot skolmaten och fått igenom ändringar i matens innehåll samt i form av bättre skolmåltidsmiljö. Dessa saker påverkas främst genom kollektiva formella former av inflytande som elevråd och mentorsgrupper.

#### **4.1.2 Indirekt inflytande**

Det indirekta inflytandet sker inte direkt och är ofta inte synligt för eleverna. Indirekt inflytande kan vara då lärare planerar undervisning utifrån något eleverna nämnt eller visat engagemang för. Indirekt inflytande kan också vara sådant som sker i efterhand, som till

exempel då lärare tar hänsyn till det som elever skriver i utvärderingar. Något som kan definieras som inflytande av lärarna kanske inte uppfattas som det av eleverna.

- *Vi tycker nog att vi ger dem mer ansvar och mer inflytande än vad de tycker att de får, så tror jag. (Lärare 3)*

Lärare 3 tror att eleverna inte tycker att de får inflytande i den grad som lärarna menar att de ger dem. En anledning till detta kan vara att eleverna har svårt att minnas när de har fått påverka, något som de själva påpekar. En annan orsak kan vara att eleverna inte lägger märke till det indirekta inflytandet. En sorts indirekt inflytande kan vara när lärarna fortsätter med något som elever tyckt varit roligt. Eleverna framhåller att de trivs med att arbeta i *arbetsområden*:

- *Istället för att ha liksom, som vanliga skolor har, man har lite ekonomi där och sen så har vi lite där. Så lär vi allting i ett --- allt knyts samman, det blir roligare --- man bli mer engagerad, för i varje arbetsområde finns det alltid en rolig sak som alla tycker är kul --- när man har tema är det mer som ett vanligt liv, vi gör det som man skulle göra i verkligheten. För i verkligheten sitter man ju inte och jobbar med en engelskabok, då pratar man och så här. (Asta, årskurs åtta)*

Eleverna är relativt eniga om att *arbetsområde* är ett bra arbetssätt. Lärare uppmärksammar när eleverna är engagerade och tycker att någonting är roligt vilket gör att den aktiviteten kommer åter i andra sammanhang. Detta blir en form av indirekt inflytande som kanske inte framgår tydligt för den enskilde eleven.

- *Är jag en skittråkig lärare så visar de det med hela sin uppenbarelse. (Lärare 3)*

Om eleverna däremot är oengagerade och verkar tycka att det är tråkigt kan en observant lärare se detta och då förändra undervisningen. Att känna av hur eleverna upplever undervisningen blir lättare om relationerna till de enskilda eleverna är goda. På skolan råder ett gott klimat och en stor sammanhållning mellan alla som är verksamma i skolan. En annan form av indirekt inflytande skulle kunna vara att lärare genom sin erfarenhet har en slags bild av vad elever i allmänhet brukar vilja. De vet att elever hellre arbetar med pirater än med ”tråkiga läroböcker”. När lärare planerar undervisning försöker de göra det intressant för eleverna.

Lärarna kan se det indirekta inflytandet och kan reflektera över det, det är därför en del av lärarnas *diskursiva medvetande*. Lärarna har en möjlighet att förändra sitt *handlingsmönster* och göra det indirekta inflytandet synligt för eleverna genom att vara tydliga med att de har utformat undervisningen med elevernas tidigare respons i åtanke.

#### 4.1.2.1 Inflytande i efterhand

En form av indirekt inflytande kan vara inflytande i efterhand, det sker dels genom utvärdering men även genom själva resultatet av undervisningen, exempelvis om något inte fungerar. Varje *arbetsområde* utvärderas skriftligt av eleverna som får svara på ett antal frågor. Det som uttrycks i utvärderingarna tar lärare till sig inför framtida *arbetsområden*. Detta är inte något som är särskilt tydligt för eleverna och det är heller inte säkert att det uppfattas som elevinflytande. I vilken omfattning utvärdering sker i *schemaveckor* beror främst på vilken lärare det handlar om, därför fokuserar vi här på *arbetsområden*. Där är utvärderingen gemensam för hela *arbetsområdet*. Utvärderingar läses av lärarna som tar till sig av det som formulerats. Om elever uttrycker att något inte varit bra anstränger sig lärarna för att ändra detta till nästa gång samma *arbetsområde* genomförs.

- *Jo visst då är det ju så att vi kan ta tillvara på det till nästa gång vi gör arbetsområdet, absolut. Men då är ju inte dem... Då är det ju en annan grupp. (Lärare 2)*

Ändringar kan även genomföras till nästa *arbetsområde*, exempelvis om det handlar om arbetsformer. Utvärderingen fungerar alltså som en *resurs*, som kan utnyttjas av skolans *aktörer*, för att förbättra kommande *arbetsområden*. Utvärdering kan också användas som en *resurs* för att öka elevinflytandet. Några elever säger att de märker att lärarna tar hänsyn till det som skrivs i utvärderingarna. Andra elever tror att lärarna antingen kastar utvärderingarna alternativt läser dem men struntar i vad som står. Dessa elever har troligtvis inte uppmärksammat om lärarna tar tillvara på deras åsikter.

- *De bara slänger det --- Nej de kanske läser, kanske lite fort men jag tror inte de bryr sig så mycket vad vi skriver. (Björn, årskurs åtta)*

Om någonting är fel eller inte fungerar ändras det, dock fordrar det att det är flera elever som uttrycker detta. För att eleverna ska kunna få till en förändring krävs att de går samman eftersom läraren är den som har den *auktoritativa makten* i relationen mellan lärare och elev. Det kan vara så att lärarna själva märker att det inte fungerat bra och då förändrar de undervisningen, detta skulle kunna ses som indirekt inflytande i efterhand. Tydliggörs inte

detta inför eleverna kan det vara svårt för eleverna att lägga märke till. Undervisningen utvecklas delvis genom att lärare lär sig av sina misstag.

- *Det här går inget bra då kan jag mycket väl ändra på det, mitt i allt. Planeringar är till för att brytas – om det inte fungerar.* (Lärare 1)

Både lärare och elever säger att de denna vårtermin inte har utvärderat lika ofta som de gjort under tidigare terminer. När skolan började arbeta med ämnesintegrerade temaarbeten utvärderades *arbetsområdena* en gång i veckan. Färre utvärderingstillfällen ger färre tillfällen att göra sin röst hörd. Lärare har en *allokativ makt* eftersom de har möjlighet att avgöra hur ofta utvärdering sker. Lärarna styrs samtidigt av *externa* och *interna strukturer* som har inverkan på hur ofta lärarna anser utvärdering som möjlig.

#### **4.1.3 Sammanfattning av elevinflytandets olika skepnader**

Ur intervjuerna kan två sorters inflytande urskiljas; direkt och indirekt inflytande. De möjligheter elever har till inflytande är till övervägande del att de kan göra val samt ge förslag på arbetsätt och arbetsform. Det direkta inflytandet finns främst i *aktörernas diskursiva medvetande*, de kan reflektera över elevers inflytande vilket bidrar till att de kan ha möjlighet att förändra sitt *handlingsmönster*. Lärare skulle exempelvis kunna bjuda in eleverna i högre grad vid planering. Något som ofta inte finns i elevernas *diskursiva medvetande* är det indirekta inflytandet eftersom det inte alltid är synligt för eleverna. En form av indirekt inflytande kan exempelvis vara när eleverna får utvärdera undervisningen. Är det inte tydligt för eleverna vad som händer med deras synpunkter så är deras inflytande osynligt om inte läraren talar om det för eleverna.

#### **4.2 Elevinflytandets ramverk**

I avsnittet ovan har elevinflytandet på skolan beskrivits. Flera lärare uttryckte vid intervjuerna att de tror att lärarna måste släppa på kontrollen för att eleverna ska kunna ha inflytande i undervisningen. Lärarna har svårt att släppa kontrollen på grund av flera olika faktorer. Dessa olika faktorer handlar om ansvar och att lärarna känner sig styrda. I intervjuerna framkommer en hel del förutsättningar som råder för lärare respektive elever, som har inverkan på hur elevinflytandet ser ut. Dessa förutsättningar har vi kategoriserat in i tre olika kategorier. Den första kategorin är *Styrning* med underkategorierna *styrdokument, tid och planering* samt *samarbete*. De andra kategorierna är *Ansvar* och *Att göra sin röst hörd*.

## 4.2.1 Styrning

Elevinflytande påverkas av olika faktorer som har delats in i underkategorierna *styrdokument, tid och planering* samt *samarbete*. Dessa är faktorer som styr lärare och elever och som får konsekvenser för elevernas inflytande.

### 4.2.1.1. Styrdokument

Skolans styrdokument kommer ofta på tal i intervjuer av både lärare och elever. Styrdokumenten sätter upp ramarna för hur skolan ska bedrivas. Det som framför allt kommer på tal är kursplanerna som styr vad som ska ingå i de olika ämnena.

- *Jag tycker eleverna ska få vara med och bestämma men de kan ju inte bestämma själva innehållet i undervisningen, de kan ju få vara med och skenbestämma så att man kan... till exempel hur man ska redovisa, vilken ordning man ska läsa vissa ämnen. Det låter ju hemskt men så kan man göra. Att man låter dem välja vissa saker, men de kan ju inte välja fritt utan vi måste ju följa Lgr 11<sup>11</sup>. (Lärare 7)*

Det är mycket som ska hinnas med i respektive ämne och lärarna känner sig styrda av detta då de planerar sin undervisning. Lärare uttrycker att det föreligger något som skulle kunna kallas ”bedömningspress” då de upplever att allt som görs i undervisningen ska bedömas, de delar som finns i kursplanen måste hinnas med. Denna aspekt gör det svårt att låta eleverna få inflytande över innehåll och arbetssätt i undervisningen. Även eleverna verkar vara medvetna om denna problematik då de hänvisar till styrdokumenten när de talar om sitt inflytande över innehållet i undervisningen.

- *Men de det blir så, de måste ju tänka i läroplanen, alltså vad är det som de ska lära sig, om det står om det här med ekonomi för då är det ju roligare --- att lära sig på att bygga hus. Då kan man ju inte komma och ”jag vill inte jobba med detta, vi vill göra detta istället”. Visst om det är ungefär samma innehåll men bara på ett roligare sätt så gör de ju det men inte om det är en helt annan sak... (Ada, årskurs åtta)*
- *Alltså saken är ju att vi inte brukar klaga för att vi lär oss för de har ju en tanke med allting så vi har väl aldrig kommit till den situationen att vi vill ändra på någonting. (Asta, årskurs åtta)*

---

<sup>11</sup> Lärare 7 nämner Lgr 11. Flera lärare och elever nämner läroplanen, dock får vi uppfattningen att de i dessa fall menar kursplanerna eftersom de nämner det i samband med att det är mycket som ska finnas i ämnena.

Ada menar ovan att eleverna inte kan påverka innehållet, eftersom det styrs av kursplanen, men att de däremot kan påverka formerna i viss mån. Eleverna uttrycker att de inte är så intresserade av att kunna påverka just innehållet i undervisningen eftersom de upplever att lärarna försöker göra innehållet roligt. Det är lärarna som har störst koll på vad som står i kursplanerna, därför menar flera elever och lärare att det är bäst om lärarna planerar undervisningen. Lärarna är också de som vet vad som brukar fungera i praktiken.

- *Elevinflytande... det är ju ändå så ändå att det är de vuxna i skolan som vet vad som ska göras. --- Det blir lite skendemokrati av det hela i all fall för att det är så, vi är så pass hårt styrda. Så vi har inte heller så mycket makt, så lärarinflytande har vi inte heller så himla mycket. (Lärare 7)*

Det framgår att lärarna känner sig styrda av att de måste hinna med det som står i kursplanerna. Detta är en bidragande faktor till att lärarna anser det vara svårt att släppa kontrollen och släppa in eleverna i planering av undervisningen. I relationen mellan lärare och elev är det oftast läraren som har den *auktoritativa makten*. Lärare 7 uttrycker att lärare inte själva har något större inflytande. Lärare har således inte den *auktoritativa makten* i relationen mellan lärare och högre instanser. Enskilda aktörer har inte möjlighet att påverka vad som uttrycks i kursplanerna. Kursplanerna utgör en del av den *externa strukturen* och fungerar här begränsande för *aktörerna* som inte kan realisera elevinflytandet så som det uttrycks i läroplanen.

#### 4.2.1.2 Tid och planering

Tid är en styrande *extern* faktor som ofta förekommer i intervjuer med både lärare och elever. Lärarna talar om många arbetsuppgifter som ska hinnas med, vilket gör att lärarna tvingas prioritera. Tidsbrist påverkar graden av elevinflytande i undervisningen:

- *Det... där brister vi. Det är alltså ett av våra största förbättringsområden vi har, att få mer elevmedverkan... och vi ser inte hur vi ska lösa det. Brister tid? För många arbetsområden... för lite tid för... för- och efterarbete... (Lärare 9)*

Att arbeta med ämnesintegrerade temaområden tar mycket tid. Det är mer arbete att planera ett *arbetsområde* än den undervisning som bedrivs under *schemaveckorna*. Det krävs mycket av lärarna för att få ihop allt som finns kring *arbetsområdena*. Det genomförs många *arbetsområden* vilket gör att lärarna har svårt att hinna med för- och efterarbete. De hinner inte med att utvärdera varje vecka vilket de gjorde tidigare. Detta innebär att det blir färre

tillfällen för eleverna att föra fram sina åsikter. När det gäller planering av *arbetsområden* utförs detta av lärarna efter elevernas skoltid, lärarna menar då att de har svårt att involvera eleverna i denna del av undervisningen.

Eleverna menar att de har större möjlighet att påverka då de har *schemaveckor*. Något som de tror beror på att det är så mycket de ska hinna med under *arbetsområdena*.

- *På schemaveckorna kan vi påverka mer. Då är det ju inte så jätte mycket att man ska jobba klart just med det liksom så* (Claes, årskurs 7).
- *Varför tror ni att det är så då?* (Intervjuledare)
- *För att de har planerat --- när vi inte får vara med och påverka... då kanske de har planerat att göra det på måndag. När vi har schema så kan man flytta det.* (Christopher årskurs 7)

Planering är således ytterligare en begränsande faktor för elevinflytande. Eleverna uttrycker att det är svårare att påverka om läraren har lagt ner mycket tid på att planera undervisningen.

- *Det blir oftast... rätt många lärare "vi har lagt ner så mycket tid på just detta för att ni skulle gilla det."* (Christopher, årskurs 7)
- *Inte ifall de har tänkt igenom en lektion som man ska göra. Kan man ju inte göra det [påverka undervisningen]. Då måste de ju planera om allting.* (Didrik, årskurs 7)

Det framgår att då undervisning är planerad anser eleverna det svårt att ändra någonting i undervisningen eftersom det då skulle vara jobbigt för läraren att revidera planeringen. Oftast är det lärare som planerar undervisningen. Denna *struktur* kommer att reproduceras så länge *aktörerna* inte handlar på ett annat sätt. *Strukturen* kan ses som *intern* vilket innebär att *aktören*, i det här fallet lärarna, har möjlighet att ändra sitt *handlingsmönster* och på så sätt förnya *strukturen*. Lärare skulle kunna bjuda in eleverna i planeringsstadiet för att förändra *strukturen*.

#### 4.2.1.3 Samarbete

Lärare uttrycker att de känner sig styrda i *arbetsområdena* eftersom de måste förhålla sig till den samplanering som utformats lärare emellan. Lärare skapar genom sina handlingar en *intern struktur* som styr deras kommande handlingar. Då de måste ta hänsyn till den gemensamma planeringen är det svårare att ändra den om elever har önskemål om detta. I det ligger bland annat att flera lärare ska bedöma elevernas arbete utifrån respektive ämne. Om en

lärare ändrar någonting kanske det gör att det inte går att bedöma i något av de andra ämnena. Angående skillnaden i elevinflytandet i *arbetsområden* och i *schemaveckor*:

- *I och med att man är så många så har man inte den rörelsefriheten för då har man låst varandra för att... det och det och det här ska vi göra, man har bestämt från början. Då kan man inte... låta eleverna välja fritt eller möjligtvis hur de ska redovisa i slutet. Men låter man dem välja hur de ska redovisa i slutet och det är olika som ska bedöma dem, då säger de att "nej men det hade inte jag tänkt mig att du skulle låta dem göra för då kan inte jag bedöma dem i det ämnet" --- Det blir mer styrt för att det är ett samarbete. (Lärare 7)*

Det framkommer två olika bilder vad gäller skillnaden i elevinflytande mellan *arbetsområde* och *schemaveckor*. Den ena är att det är lägre elevinflytande i *arbetsområden* eftersom lärare upplever sig styrda av att de måste förhålla sig till den gemensamma planeringen. Den andra bilden är att det beror på vilken lärare som håller i lektionen:

- *Ja... för vi är ju också olika individer, olika toleranser... hur mycket... vi maktar med att låta eleverna vara med på banan, hur mycket man själv vågar släppa... och... att man litar på att de får någonting gjort. (Lärare 9)*
- *Skiljer det sig då mer mellan olika lärare eller mellan hur ni arbetar med arbetsområdena mot när ni har schemaveckor? (Intervjuledare)*
- *Jag tror det skiljer sig mellan lärarna. (Lärare 9)*

Skillnad mellan lärare är något som alltid finns närvarande, då skulle elevinflytandet vara ungefär detsamma vid jämförelse mellan *arbetsområde* och *schemaveckor*. Dock finns det ju lärare som upplever sig mer styrda av att planering av *arbetsområde* är ett samarbete och det gör att de inte släpper in eleverna i samma grad som vid *schemaveckorna*.

#### **4.2.2 Ansvar**

Ansvarstagande hos eleverna varierar. Det finns elever som inte tar ansvar vilket gör att lärare inte har den tillit till eleverna som de anser krävs för att de ska våga ge eleverna inflytande. Enligt lärarna tillhör eleverna den så kallade curlinggenerationen<sup>12</sup>, med det menas inte att alla elever blir curlade av sina föräldrar, men de som blir det tar inte så mycket ansvar i skolan.

---

<sup>12</sup> Curlinggeneration innebär att eleverna vuxit upp i en generation som inte är vana vid att ta ansvar eftersom vuxna runt omkring dem sköter allt "jobbigt" åt dem. Föräldrarna "sopar banan" åt sina barn.



- *Vi är nog lite curlinglärare här. För vi vill elevernas allra bästa. --- På gott och ont, men vi vill verkligen att alla ska göra det som behövs. (Lärare 4)*
- *De är inte vana vid att ta ansvar hemma heller. --- Det är ju inte bara skolan utan det är ju överhuvudtaget och det är inte lätt att lägga ansvar på dem här när de inte är vana att ta det hemifrån. (Lärare 1)*

Vi gör tolkningen att Lärare 1 i citatet ovan tror att när elever ges inflytande läggs ett ansvar på dem, vilket inte är lätt att göra eftersom de inte är vana vid att ta ansvar. Detta bidrar till att lärarna får en curlande roll. I intervjuerna med lärarna framgår att de tycker att eleverna måste visa sig ansvarsfulla för att de ska få inflytande. I samband med detta uttrycks även att de tror att eleverna kanske känner, och tar, ansvar om de får inflytande.

- *Inte i den utsträckningen som jag själv vill [arbeta med elevinflytande], jag har kanske inte den tilliten och det förtroendet än så länge... givetvis stegras det med åldern. Att i nian så får de ta större ansvar... (Lärare 6)*
- *För att om du ges inflytande och kan vara med och påverka så tror jag också att man känner ett större ansvar... elever som... får måla klassrum eller får sy gardiner. Jag har fått... det inflytandet och då känner jag större ansvar för mina lokaler... det ska ju fungera likadant egentligen när det gäller ett ämne... (Lärare 9)*

Lärare 6 uttrycker att för att eleverna ska få inflytande måste de vinna lärarens förtroende och detta görs genom att eleverna visar att de kan ta ansvar. Lärare 9 menar att eleverna tar ansvar om de har fått vara med och påverka miljön i skolan, Lärare 9 fortsätter med att det borde gälla detsamma om eleverna får inflytande i undervisningen. Detta skulle kunna tolkas som att de faktiskt inte har testat detta. Lärare 6 menar även att ansvar och inflytande är något som ökar med ålder och mognad. Begreppen ansvar och inflytande används synonymt av Lärare 6.

Elever uttrycker att de elever som tar ansvar får ett större inflytande. De menar att lärarna litar och lyssnar mer på dem. Det finns även elever som tycker att det är jobbigt att bestämma vad de ska göra.

- *Men sen om det är någonting vi vill få fram så är det ju ofta alltså, de lyssnar ju mer på vissa personer --- om det har hänt något på skolan så kommer de och frågar någon av oss till exempel, så litar de på att vi säger sanningen men vissa ljuger och då litar de inte på dem och då kanske de lyssnar mer på oss. (Asta, årskurs åtta)*

- *Alltså jag vet faktiskt inte [om jag vill påverka] --- det är ganska skönt när de bara säger så vad man skall göra. --- Det är mycket svårare [att bestämma vad vi ska göra på lektionerna] för då struntar man bara i att göra det. Jag tror inte att det skulle bli bra om vi skulle det.*  
(Bodil, årskurs åtta)

Asta uttrycker att lärarna litar mer på vissa elever och att dessa elever då har lättare att få inflytande. En annan del som framkommer från eleverna, vilket Bodil uttrycker, är att många av dem tycker att det skulle vara jobbigt och rörigt att få inflytande i undervisningen. Eleverna vill inte planera vad och hur de ska göra i undervisningen, de är nöjda med att lärarna styr dem, det är bekvämt att få uppgifter som ska göras och lämnas in. Det kan vara jobbigt att ta ansvar. Dessa elever efterfrågar inte heller inflytande. De menar att de lär sig mer när lärarna bestämmer. Om eleverna skulle ansvara för att planera delar av undervisningen tror de att de inte skulle få någonting gjort. Kanske kan detta relateras till att de är vana vid att andra gör saker åt dem utanför skolan, vilket flera lärare uttrycker.

Elever som inte tar ansvar är aktörer som påverkar den *interna strukturen* på sådant vis att lärare inte vågar släppa kontrollen. Bristande ansvar kan alltså ses som en begränsande faktor för elevinflytande. Olika elever tar olika mycket ansvar vilket gör att elever får olika *positioner*. Vissa elever är på så vis *överordnade* andra elever. Möjlighet att påverka varierar alltså från elev till elev.

#### **4.2.3 Att göra sin röst hörd**

Det finns elever som har högre status i gruppen än andra elever och de kan hindra elevinflytande, de elever som ej gör sin röst hörd får heller inget inflytande.

- *Det hänger nog på vilka det är som ger sitt inflytande mest röst... vi har ju de här tysta eleverna som inte säger någonting. Hur garanterar vi att de är med på banan? Eller blir det de som skriker högst... jag kanske glömmet bort dem [tysta] i min vilja att ha så mycket elevinflytande som möjligt. --- Makt... den äger alla utom de tysta eleverna. --- om läraren missbrukar makten och ger de häftiga eleverna eller eleverna som hörs bäst eller de som är populärast i klassen... om då läraren använder den makten... att... göda... elevernas makt då blir det ju helt galet... Åter igen så har vi dem som inte säger så mycket som är de stora förlorarna. (Lärare 9)*

Elever har olika positioner i förhållande till varandra vilket innebär *auktoritativa maktrelationer* mellan elever som kan vara svåra för lärare att påverka. Lärare 9 menar att

lärare måste akta sig för att med sin *auktoritativa makt* förstärka den makt som de elever som har högre status i gruppen, alltså de *överordnade*, utnyttjar.

Det framgår att det är sällan som eleverna faktiskt kommer med förslag även om de har möjlighet till det. Elever gör alltså inte sina röster hörda. En orsak till detta kan vara att elever tycker att det känns meningslöst att försöka påverka eftersom de inte tror att lärarna kommer att ta hänsyn till deras åsikt. De elever som anser det meningslöst är även de som uttryckt att det skulle vara jobbigt att vara med och bestämma. Ytterligare en orsak är att eleverna är nöjda med undervisningen samt med graden av påverkansmöjligheter. Efterfrågan på elevinflytande i undervisningen verkar inte vara särskilt stor.

## 5 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

### 5.1 Sammanfattning

Elevinflytande är mycket centralt i styrdokumentet. Elever ska ha reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och innehåll. Elevinflytande är svårdefinierat och kan ske på många olika vis.

Tidigare studier har visat att elevinflytandet är begränsat i landets skolor, särskilt i undervisningen som är den del elever anser som viktigast att ha inflytande över. Institutionella förutsättningar samt otydlighet i styrdokument fungerar som begränsande faktorer. Elever upplever att de områden de kan påverka är mindre viktiga, det kan exempelvis vara raster eller friluftsdagar. Alla elever ser inte inflytande i undervisningen som något positivt då de tror att de inte skulle lära sig lika mycket om de fått bestämma mer.

Det är inte ovanligt att elevinflytande och elevcentrerad undervisning sammankopplas. Därför syftar studien till att undersöka elevinflytande i en skola som arbetar växelvis med traditionell ämnesundervisning samt med ämnesintegrerad och tematisk undervisning, som vi menar är en sorts elevcentrerad undervisning. Frågor som ämnas besvaras är vilka möjligheter elever har till inflytande i undervisningen enligt lärare och elever, samt vad som kan begränsa elevinflytande. Som utgångspunkt för analys används Giddens struktureringsteori.

Insamling av data genomfördes via kvalitativa intervjuer med lärare och elever. Vid intervjuer användes en tratteknik som innebär gradvis insnävning av ämnet.

Resultaten visar att eleverna i undervisningen har möjlighet att göra olika val och komma med förslag. Både elever och lärare säger att elevernas inflytande i undervisningen inte är särskilt stort. Vid planering av undervisning är eleverna inte delaktiga. Elever uttrycker inte heller någon större önskan att få vara detta då de är nöjda med hur lärarna lagt upp undervisningen samt att de tror att de lär sig mer om lärarna bestämmer. Både lärare och elever menar att elevinflytandet är lägre i *arbetsområden* (ämnesintegrerade temaområden) än i *schemaveckor* (traditionell ämnesundervisning). Detta har sin grund i faktorer som begränsar elevinflytandet: som styrdokument; tid och planering; samarbetsvårigheter mellan lärare samt indirekt genom att elever inte tar ansvar eller gör sina röster hörda. De som främst fungerar som begränsande för elevinflytande vid *arbetsområden* är lärares samarbete och planering. Det eleverna tycker är viktigast att ha inflytande över är skolmiljön och skollunchen.

## 5.2 Resultatdiskussion

Här kommer vi att diskutera resultatet i förhållande till tidigare forskning.

Våra resultat tyder på att elevinflytandet i undervisningen är begränsat vilket många andra studier (Aspán, 2005; Danell, 2006; Denvall, 1999; Forsberg, 1992, 1994, 2000; Kamperin, 2005, 2010; Mattson & Svensson, 1994; SOU 1996:22) också visat. Enligt Lgr 11 (Skolverket, 2010a) ska elever ha reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll. Elevernas möjlighet att påverka undervisningens innehåll är mycket liten enligt våra resultat. Elevers inflytande begränsas till ett visst antal val och möjlighet att komma med förslag, detta gäller då främst arbetssätt. Elever kan ha svårt att veta vad och hur de ska påverka undervisningens innehåll. Läraren är den som har kunskaper i ämnet och för elever som ännu inte lärt sig kan det vara svårt att få överblick. Däremot kan det vara lättare för elever att veta hur och vad som kan påverkas när det gäller arbetssätt eftersom elever troligtvis har mer erfarenhet av detta.

Att elever får göra olika val benämns av lärare som en sorts skendemokrati. Lärarna framhåller att elevinflytandet borde vara betydligt högre i undervisningen, men av olika omständigheter är det svårt att nå upp till läroplanens mål för elevinflytande. Lärarna tycker att det är viktigt att eleverna känner att de får vara med och bestämma och det är där skendemokratin kommer in i bilden. Eleverna "luras" till att tro att de får bestämma mycket men egentligen handlar det bara om att de får välja när de ska göra vad. Frågan är om de elever som anser sig kunna påverka har blivit lurade. Elvstrand (2009) menar att elever anser sig uteslutas från verkligt beslutsfattande. När elever får olika förbestämda alternativ kan frågan ställas om det är en form av reellt beslutsfattande när de inte har möjlighet att bestämma alternativen.

I vilken utsträckning vill eleverna ha inflytande över undervisningen? Det finns enligt resultaten elever som är nöjda med hur mycket de kan påverka och de önskar inte kunna påverka i högre grad. Det finns även elever som inte menar sig kunna påverka och som inte heller verkar vilja göra detta. De menar att för att de ska lära sig något är det bäst om läraren bestämmer. Detta kan relateras till Jormfeldts (2011) studie som beskriver att elever inte alltid ser inflytande som något positivt och att eleverna inte kan se till sitt eget bästa. Det är lätt att vissa elever försöker slippa undan om de får för mycket inflytande. Frågan kan ställas om vad

som skapar detta beteende. Det skulle kunna bero på det lärare benämner som curling, elever är inte vana vid att ta ansvar och upplever det därför som jobbigt att få för mycket inflytande.

När lärarna planerar *arbetsområden* försöker de utforma undervisningen efter vad de tror att eleverna kommer uppskatta. En central tanke i läroplanen är att elever som får påverka undervisningen, så att de kan göra den roligare, har lättare att lära sig. Då eleverna upplever undervisningen i *arbetsområden* som engagerande och intressant känner eleverna inte något större behov av att ha inflytande i undervisningens utformning. Det eleverna i vår studie ser som viktigast att ha inflytande över är frågor om skolmiljö och mat. Detta går emot det Elvstrand (2009) säger om att elever främst vill ha inflytande över undervisningen. Genom skolans arbetssätt blir kanske elevernas önskan om inflytande i undervisningen inte lika stark.

När elever är engagerade i undervisningen ser lärare detta och fortsätter därför med liknande aktiviteter. Detta är en form av indirekt inflytande som inte är synligt för eleverna. Kamperin (2010) hävdar att inflytande ofta är osynligt om inte eleverna är direkt involverade i processen genom att ta egna initiativ. Det indirekta inflytandet, då en lärare exempelvis märker att elever är oengagerade och därför förändrar undervisningen, är svårt för elever att få syn på. Detta är troligtvis något som inte ses som inflytande av eleverna då det sker på lärarens initiativ. Inflytandet blir inte synligt på grund av dålig återkoppling av lärarna, eleverna får inte reda på vad de haft inflytande över. Lärare måste vara tydliga och tala om för eleverna att undervisningen är utformad som den är med anledning av vad eleverna sagt eller tidigare tyckt varit roligt. Frågan är om inflytande som är osynligt för eleverna verkligen är inflytande. Om det tydliggörs av lärarna inför eleverna skulle det kunna betraktas som det. Indirekt inflytande i efterhand som exempelvis utvärdering är kanske något lättare för eleverna att uppmärksamma.

Då skolan verkar under demokratiska former innebär det ofta att hela klassen måste enas om en del saker, exempelvis om hur de ska arbeta. De elever som då inte får sin vilja igenom upplever förmodligen inte att de har inflytande. Inflytande sker då på en kollektiv nivå vilket innebär att alla individer inte anser sig ha utövat eller fått inflytande. Elvstrand (2009) påpekar att den enskilde individen inte alltid kan få igenom sin vilja även om alla har möjlighet att få sin röst hörd. En intressant fråga är om alla elever verkligen får sina röster hörda. Resultaten i vår studie tyder på att så inte är fallet. De ”tysta” eleverna har ingen större makt vilket kan göra det svårt för dem att få sina röster hörda och då kan de inte heller påverka. De elever som upptar större plats i klassrumsmiljön har ofta större

påverkansmöjligheter. Enligt eleverna lyssnar lärare mer på de elever som visat att de kan ta ansvar. Det verkar alltså förekomma en variation mellan olika elever angående grad av inflytande. Från lärares sida är det lätt att det blir så att de lyssnar på de elever som talar mest. Ett dilemma skapas för läraren som måste ta hänsyn till alla elever. Läraren måste försöka få fram de tystas röster i bruset från de andra eleverna för att alla elever ska kunna ha möjlighet att påverka. Frågan kan ställas om de ”tysta” eleverna har valt att inte göra sina röster hörda. Att en elev väljer att inte tala skulle kunna bero på att de inte vill det. Sedan finns de som inte valt tystnaden eftersom de kanske inte vågar tala inför andra, vilket kan bero på olika saker som exempelvis blyghet eller rädsla. Lärarens roll är att hjälpa elever till ökat självförtroende så att de därmed vågar göra sina röster hörda.

Resultaten tyder på att elever får ett högre inflytande om de tar ansvar. Detta stödjer Elvstrands (2009) resultat om att elever måste ta ansvar för att få inflytande. Selberg (1999) visar i sin studie att elever som har mer erfarenhet av inflytande är bättre på att ta ansvar, här verkar det alltså gå på motsatt håll. Lärare i vår studie påpekar att de tror att elever tar ett större ansvar om de får inflytande. Att eleverna måste få inflytande för att kunna ta ansvar är något som även framkommer i statliga dokument (Almgren, 2006). Det hela blir till en fråga om vilket som kommer först: hönan eller ägget? Å ena sidan måste elever ha inflytande för att kunna ta ansvar. Å andra sidan måste elever visa sig ansvarstagande för att få rätt till inflytande. Betyder detta då att elever som inte kan ta ansvar inte har rätt till inflytande? Enligt styrdokumenterna ska *alla* elever ha inflytande och genom att utesluta vissa elever följs inte läroplanen, som menar att elever blir ansvarsfulla människor genom att få utöva inflytande. Inflytande och ansvar kan existera samtidigt och kan ses som att de följer på varandra i en evig cirkel. Flera lärare i vår studie använder begreppen ansvar och inflytande synonymt, begreppen är svåra att skilja åt, vilket även Danell (2006) visar på. Lärarna måste ge eleverna ansvar och inflytande, vilket innebär att de måste våga släppa på kontrollen men detta är svårt eftersom lärarna inte har tillräckligt stort förtroende för en del av eleverna.

Att elever inte tar ansvar är en anledning till att lärare inte vågar släppa in eleverna men det finns även andra faktorer som inverkar. Dessa är kursplaner, tid och planering samt lärarnas samarbete. Dessa faktorer kan fungera som begränsande för elevinflytande i all undervisning. Vid *arbetsområde* blir flera av dessa faktorer mer påtagliga, exempelvis samarbetar lärarna i högre grad och ett visst innehåll ska utföras under en begränsad tid. *Arbetsområde* tar mer tid att planera och lärarna känner sig styrda för att de måste ta hänsyn till den gemensamma planeringen. Detta medför att elevinflytandet i *arbetsområdena* beskrivs som lägre, resultatet

kan tyckas vara en aning förvånande då det är vanligt att anta att det skulle vara tvärtom. Resultatet motsäger det som Selberg (1999) och Myndigheten för skolutveckling (2007) antyder, att elevinflytande blir högre då skolan arbetar ämnesintegrerat.

Bostedt och Eriksson (2011b) kan i sina resultat inte se att det finns några särskilda undervisningsformer som för med sig högre elevinflytande. Forsberg (2004) påstår att elevcentrerad undervisning inte bör föra med sig större elevinflytande. Bostedt och Erikssons (2011b) resultat samt Forsbergs (2004) påstående stöds av våra resultat, som tyder på att elevinflytande i elevcentrerad undervisning till och med är lägre än i traditionell ämnesundervisning. Även om elevinflytandet, enligt definitionen ”möjlighet att påverka”, är lägre i elevcentrerad undervisning är elevaktiviteten högre. Det handlar egentligen om hur elevinflytande definieras. Om man menar att inflytande är när elever är aktiva kan vi mycket väl förstå att elevinflytande sammankopplas med elevcentrerad undervisning. Elevaktivitet kan ses på olika sätt, elever kan vara aktiva med att utforma undervisningen eller vara aktiva i undervisningen då de fått uppgifter, av lärare, att utföra. Återigen handlar det om hur elevinflytande definieras. Om det indirekta inflytandet definieras som reellt inflytande finns det mycket i undervisningen som skulle kunna ses som elevinflytande, detta eftersom lärare förhoppningsvis alltid utgår från elevens tidigare respons på undervisningen. Om elevinflytande ses som en direkt möjlighet att påverka framstår elevinflytande i undervisningen som väldigt lågt.

Elevinflytande är svårdefinierat och det är därför svårt för lärare att realisera läroplanens mål angående elevernas inflytande. Ur våra resultat framkommer att eleverna inte har så mycket inflytande i undervisningen eftersom kursplanerna, enligt lärare och elever, fungerar som en begränsande faktor. Det uppstår en motsättning mellan läroplan (demokratiuppdraget) och kursplanerna (kunskapsuppdraget) där kursplanerna hindrar eller försvårar realiserandet av det som uttrycks i läroplanen. I vår studie visar sig den tudelning mellan kunskaps- och demokratiuppdraget som Elvstrand (2009) diskuterar. Skrivningarna i läroplanen ska genomsyra hela skolan, dock visar det sig att det kan vara svårt att nå upp till dessa högt uppställda mål. Vi menar att hänsyn måste tas till de förutsättningar som råder i skolan, något som även Danell (2006) diskuterar. Det skulle vara en förenkling att beskylla det bristande elevinflytandet på lärarna. Vi ser i våra resultat att det föreligger flera begränsningar som utgörs av *interna* och *externa strukturer*. Kursplanernas styrning samt tid är former av *extern* styrning som individerna inte kan göra mycket åt. Kursplaner måste följas, det måste å andra sidan läroplanen också, som säger att elever ska ha inflytande i undervisningen. Lärare är



skyldiga att ta hänsyn till både demokratiuppdraget och kunskapsuppdraget. Finns det några begränsningar som skulle kunna överbryggas av lärarna? *Interna* styrningsfaktorer är något som skulle kunna övervinnas, samarbete är ett exempel. Genom att utveckla samarbetet till att involvera eleverna redan i planeringsfasen skulle elevinflytande underlättas. Kanske föreligger en svårighet att göra detta eftersom *externa* faktorer så som tid kan fungera som en hindrande faktor.

Elevcentrerad undervisning för inte automatiskt med sig inflytande utan skolan måste arbeta aktivt med att få eleverna delaktiga och ge dem möjlighet att påverka undervisningens innehåll, arbetsform och arbetssätt. Elever kan ha högt inflytande i vilken undervisningsform som helst under förutsättning att skolan arbetar med att överbrygga de hinder för elevinflytande som finns.

### **5.3 Metoddiskussion**

Att använda den kvalitativa intervjun som metod har svarat väl mot vårt syfte och vi tycker oss ha erhållit ett gott underlag för våra frågeställningar. Då elevinflytande är ett sådant mångfacetterat begrepp tror vi att det har varit fördelaktigt för eleverna att kunna diskutera i grupp. Trattekniken har varit en fördel då intervjudeltagarna ibland har berört elevinflytande innan vi ställt några direkta frågor om det.

Studien är av kvalitativt slag och beskriver elevinflytande och dess förutsättningar så som det ser ut på skolan som undersökts. Intervjuer har gjorts med cirka hälften av lärarna på skolan, dessutom finns de flesta ämnen representerade vilket kanske kan ge en ganska bra bild över elevinflytandet i undervisningen utifrån lärarnas synvinkel. Vi gjorde fyra gruppintervjuer med sammanlagt 16 elever, med ett större antal hade möjligen resultatet blivit mer representativt. I en av grupperna var det mycket svårt att få några utförliga svar av eleverna. På grund av elevernas korta svar och ibland tystnad tvingades vi ställa många följdfrågor för att få en mer utförlig bild av elevernas upplevelser av inflytande i undervisningen. Det kan vara svårt att ställa så många följdfrågor utan att påverka elevernas svar i en viss riktning. I en av grupperna förde eleverna en kontinuerlig diskussion och gav mycket utförliga beskrivningar. Vår uppgift var då endast att hålla fokus på ämnet samt se till att vi fick svar på våra uppställda frågor.

Vid gruppintervjuer kan det uppstå en problematik som beror på gruppsammansättningen. Vi valde att slumpmässigt välja ut elever. Två av grupperna var könsblandade, en grupp bestod av

endast flickor och en av endast pojkar. De grupper som inte var könsblandade var de som pratade mest under intervjuerna. Det hade kanske därför varit en fördel att ha homogena grupper med avseende på kön. Detta var dock inte möjligt då det i några klasser inte var tillräckligt många flickor, alternativt pojkar, som ville ställa upp på intervju.

En företeelse som kan ha påverkat resultatet är att intervjupersonerna kan ha haft svårt att hålla isär hur elevinflytandet ser ut i *arbetsområde* respektive *schemaveckor*. Eftersom vi bett elever och lärare beskriva hur det går till då de arbetat med ett *arbetsområde* och då vi undersökt vad som begränsar elevinflytandet tycker vi oss ändå ha erhållit en ganska god bild av inflytandet i respektive undervisningsform.

Urvalet är litet och därför kan resultaten kanske inte göra anspråk på generaliserbarhet. Vår studie är inte heller ute efter att kunna generalisera. De resultat som framkommer gäller för den undersökta skolan och det är inte säkert att samma resultat kan fås på en annan skola. En förutsättning för att genomföra en liknande studie på en annan skola är att den skolan arbetar ämnesintegrerat och tematiskt. Att skolorna har samma undervisningsform är ingen garanti för att de lägger upp undervisningen på samma sätt och därför kan utfallet bli ett annat. De begränsningar som visat sig i vårt resultat finns troligtvis närvarande, som hinder för elevinflytande, även på andra skolor. Då vissa delar av resultaten stämmer överens med andra forskares resultat finns det kanske ändå en form av generell bild.

Att intervjuerna genomfördes i mitten av vårterminen kan ha haft inverkan på hur elever och lärare beskrivit elevernas inflytande. Många lärare uttrycker att de är trötta framåt slutet av ett läsår, vilket bland annat märks genom att utvärdering under vårterminen inte genomförts lika frekvent som tidigare. Om vi genomfört studien i början av höstterminen, då lärarna kommer tillbaka med nytt engagemang, hade kanske resultatet blivit ett annat. Elever har en tendens att fokusera på nuet (Aspán, 2005) och ser kanske inte till hur det varit innan.

De elever som medverkade uppgav att deras föräldrar läst informationsbrevet samt att föräldrarna gav sitt godkännande till elevens medverkan. Detta är inte något vi kan styrka eftersom det hela skedde muntligt, vi litar på att eleverna sa sanningen men det är inte något vi med säkerhet kan veta. Det mest optimala hade kanske varit att samla in ett skriftligt samtycke från elevernas föräldrar men då intervjufrågorna inte var av etiskt känslig karaktär gjorde vi ett medvetet val att inte göra detta. Om föräldrarna ansett att deras barn inte borde medverka kan de diskutera detta med sitt barn, de har även haft möjlighet att kontakta oss. Vi

har varit mycket tydliga i både muntlig och skriftlig information om att deltagandet är helt frivilligt.

## **5.4 Fortsatt forskning**

Det hade varit intressant att genomföra ytterligare undersökningar på samma skola. Eleverna skulle kunna intervjuas ännu en gång med denna studies resultat i åtanke. Exempelvis för att undersöka vad i undervisningen elever definierar som inflytande. Tycker elever att inflytande är när lärare utgår från det de tror att elever tycker är roligt och är intresserade av? Fokus kunde ligga på vad som är osynligt och synligt som inflytande för eleverna och hur skolan kan gå tillväga för att synliggöra inflytande. Detta skulle kunna kompletteras av observationer av undervisningen för att kunna urskilja sådant som inte visar sig genom lärares och elevers beskrivningar av elevinflytande i undervisningen.

Något som vore intressant att undersöka vidare är om liknande resultat visar sig på andra skolor som arbetar med ämnesintegrerad och tematisk undervisning. Troligtvis förekommer liknande begränsningar som visat sig i vår studie även på andra skolor. En skola som arbetat under längre tid med arbetsformen kanske har lyckats överbrygga en del av dessa hinder.

## REFERENSER

Almgren, E. (2006). *Att fostra demokrater. Om skolan i demokratin och demokratin i skolan*. Uppsala: Uppsala universitet. Akademisk avhandling.

Aspán, M. (2005). *Att komma till sin rätt. Barn och vuxnas perspektiv på ett skolprojekt för ökat elevinflytande*. Stockholm: Stockholms Universitet. Licentiatuppsats.

Aspán, M. (2009). *Delade meningar. Om värdepedagogiska invitationer för barns inflytande och inkännande*. Stockholm: Stockholms universitet. Akademisk avhandling.

Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur.

Bostedt, G. & Eriksson, L. (2011a). Elevinflytande. I Hult, A. & Olofsson, A. (red). *Utvärdering och bedömning i skolan. För vem och varför?* Stockholm: Natur och kultur.

Bostedt, G. & Eriksson, L. (2011b). *Elevinflytande i spänningsfältet mellan skolans kunskapsuppdrag och demokratiska uppdrag. En studie av fyra skolor*. Utbildningsvetenskapliga studier 2011:1. Härnösand: Mittuniversitetet.

Brante, G. (2008). *Lärare av idag. Om konstitueringen av identitet och roll*. Malmö: Malmö högskola. Akademisk avhandling.

Brante, G. (2009). Multitasking and synchronous work: Complexities in teacher work. *Teaching and Teacher education* 25, s. 430-436.

Danell, M. (2003). *Vad händer i skolans hus?: hur lärare uppfattar och formar elevers inflytande*. Luleå: Luleå tekniska universitet. Licentiatuppsats.

Danell, M. (2006). *På tal om elevinflytande. Hur skolans praktik formas i pedagogers samtal*. Luleå: Luleå tekniska universitet. Akademisk avhandling.

Denscombe, M. (2009). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

Denvall, W. (1999) Elevinflytandets realiteter. I Amnå, E. (red.). *Det unga folkstyret*. SOU 1999:93. Demokratiutredningens forskarvolym VI. Stockholm: Statens offentliga utredningar. s.121-152

- Dewey, J. (2004). Erfarenhet och utbildning. I Hartman, S., Lundgren, U.P., & Hartman, R.M. (red.). *John Dewey. Individ, skola och samhälle. Utbildningsfilosofiska texter i urval av Sven Hartman, Ulf P. Lundgren & Ros Mari Hartman*. Stockholm: Natur och Kultur. s. 163-219. (Original publicerat 1938).
- Elvstrand, H. (2009). *Delaktighet i skolans vardagsarbete*. Linköping: Linköpings universitet. Akademisk avhandling.
- Englund, B. (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande. *Pedagogisk Forskning i Sverige*. Årg. 4, nr 4. s. 327-348.
- Englund, T. (2003). Skolan och demokratin – på väg mot en skola för deliberativa samtal. I Roth, K. & Jonsson, B (red). *Demokrati och lärande. Om valfrihet, gemenskap och övervägande i skola och samhälle*. Lund: Studentlitteratur. s. 49-74.
- Forsberg, E. (1992). *Elevinflytande eller vanmakt? – En rapport från SLAV-projektet*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, E. (1994). *Elevinflytande i ett didaktiskt perspektiv – en observationsstudie inom matematik*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forsberg, E. (2000). *Elevinflytandets många ansikten*. Uppsala: Uppsala universitet. Akademisk avhandling.
- Forsberg, E. (2004). Elevinflytande och elevcentrerad undervisning – som hand i handske, eller...? I Englund, T. (red.). *Skillnad och konsekvens*. Lund: Studentlitteratur. s. 359-370.
- Fritzell, C. (2007). Några grunddrag i en integrativ didaktik. I Fritzell, C. & Fritzén, L. (red). *Integrativ didaktik i olika ämnesperspektiv*. Acta Wexionensia nr 111/2007. Växjö: Växjö University Press.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society. Outline of the Theory of Structuration*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Jormfeldt, J. (2011). *Skoldemokratins fördolda jämställdhetsproblem. Eleverfarenheter i en könssegregerad gymnasieskola*. Kalmar/Växjö: Linnéuniversitetet. Akademisk avhandling.

Kamperin, R. (2005). *Försök att påverka – delrapport 1 – En empirisk studie av ungdomars vilja och möjlighet att förändra: analys av tre påverkanssituationer i skolmiljö*. Göteborg: Göteborgs universitet.

Kamperin, R. (2010). *Villkorad delaktighet. Ungdomars möjlighet till inflytande i skolan*. Göteborg: Göteborgs universitet. Licentiatuppsats.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Mattson, I. & Svensson, G. (1994). *Elever och lärare om elevinflytande i gymnasieskolan – En rapport från SLAV-projektet*. Uppsala: Uppsala universitet.

Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, Vol. 62, No. 3, s. 279-300.

Myndigheten för skolutveckling (2007). *Slutredovisning av regeringsuppdraget om elev- och föräldrainflytande* (Dnr 2005:256). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Nilsson, J. (2007). *Tematisk undervisning*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. 3 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Persson, H., Ekborg, M. & Garpelin, A. (2009). Ämnesintegrerad undervisning i naturvetenskap – Vad är det? *Nordina* 5(1), s. 47-60.

Pramling Samuelsson, I. & Sheridan, S. (2003). Delaktighet som värdering och pedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, nr 1-2, s. 70-84

Selberg, G. (1999). *Elevinflytande i lärandet. En studie om vad som händer när elever har inflytande i sitt eget lärande och när elever har olika erfarenheter av sådant inflytande*. Luleå: Luleå tekniska universitet. Akademisk avhandling.

Selberg, G. (2001). *Främja elevers lärande genom elevinflytande*. Lund: Studentlitteratur

Selwyn, N. (2003). Pupil perception of classroom and whole-school democracy. *Research in Education*, No. 70. s. 86-89. Manchester University Press.

Skollagen (2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

Skolverket. (2006). *Skolverkets lägesbedömning 2006: förskola, skola och vuxenutbildning*. Rapport 288. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2007). *Skolverkets lägesbedömning 2007. Förskoleverksamhet, skolbarnomsorg, skola och vuxenutbildning*. Rapport 303. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2010a). *Lgr 11. Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Utbildningsdepartementet. SKOLFS 2010:37

Skolverket. (2010b). *Attityder till skolan 2009. Elevernas och lärarnas attityder till skolan*. Rapport 344. Stockholm: Skolverket.

SOU 1996:22. (1996). *Inflytande på riktigt – Om elevers rätt till inflytande, delaktighet och ansvar*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Språkrådet. (2008). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Liber

Svenska Akademin. (2007). *Svenska Akademin's Ordlista*. Hämtad 19 april 2011 från <http://www.svenskaakademien.se/web/Ordlista.aspx>

Swahn, R. (2006). *Gymnasieelevers inflytande i centrala undervisningsfrågor*. Linköping: Linköpings universitet. Akademisk avhandling.

Söderström, Å. (2006). *”Att göra sina uppgifter, vara tyst och lämna in i tid”. Om elevansvar i det högmoderna samhället*. Karlstad: Karlstad universitet. Doktorsavhandling.

Thornblad, H. (2008). *Vems röst väger mest? Barn och vuxna om elevinflytande i skolan*. Stockholm: Rädda barnen.

Utbildningsdepartementet. (2003). *Var – dags – inflytande i förskola, skola och vuxenutbildning*. Ds 2003:46. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Utrikesdepartementet. (2009). *FN:s konvention om barnets rättigheter*. Hämtad 29 april 2011 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/01/46/58/c7c982a0.pdf>

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper. Om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. 2 uppl. Lund: Studentlitteratur.

Österlind, K. (2006). *Begreppsbildning i ämnesövergripande och undersökande arbetsätt – studier av elevers arbete med miljöfrågor*. Stockholm: Stockholm universitet. Akademisk avhandling.



## **Bilaga 1 – Informationsbrev till lärare**

### **Information om studie om tematisk och ämnesintegrerad undervisning**

Vi heter Malin Olsson och Louise Rietz Berntsson och vi studerar till lärare vid Högskolan Kristianstad. Under våren 2012 skriver vi vårt examensarbete och vi vänder oss till dig som lärare vid XXX som kan komma i fråga för deltagande i undersökningen.

#### *Undersökningens syfte*

Studien syftar till att undersöka tematisk och ämnesintegrerad undervisning. Vi är intresserade av hur sådan undervisning planeras, genomförs och utvärderas, och även hur elever och lärare upplever skolvardagen.

#### *Undersökningsprocedur*

I studien kommer intervjuer att genomföras med elever och lärare. Eleverna intervjuas i grupper om 3-4 personer. Elevintervjuerna beräknas ta ungefär 30 minuter och genomförs under skoltid. Intervjuer med lärare genomförs enskilt och tiden uppskattas till 30-40 minuter. Ljudupptagning kommer att ske vid intervjuerna. Samtliga deltagande i studien kommer att vara anonyma, vi kommer heller inte att avslöja skolans namn eller namnet på orten där den finns.

Vi skulle vara väldigt tacksamma om du vill delta i studien. Deltagande är frivilligt. Vi kommer efter påsklovet att komma ut till skolan och prata med lärare och elever för att fråga vilka som kan tänka sig att intervjuas. Vid frågor är du välkommen att kontakta någon av oss.

Malin Olsson, telefonnummer: XXX, E-post: XXX

Louise Rietz Berntsson, telefonnummer: XXX, E-post: XXX

## **Bilaga 2 – Informationsbrev till elever**

### **Informationsbrev till dig som elev**

#### **Hej**

Vi heter Malin Olsson och Louise Rietz Berntsson och vi läser till lärare vid Kristianstad Högskola. Vi håller på med en undersökning där vi vill veta hur du som elev upplever din skolgång. Ni arbetar ofta med teman (t.ex. Drömkåken) på er skola och det vi är intresserade av är hur ni arbetar och vad du har för tankar kring detta.

Vi kommer efter påsklovet att genomföra vår undersökning där vi intervjuar er elever i grupper (ca 3-4 personer). Varje intervju tar ca 30 minuter och genomförs på skoltid. För att komma ihåg vad ni har sagt vid intervjun spelar vi in det som sägs. Vi är de enda som kommer att lyssna på det som spelats in. Vi kommer att skriva ett arbete där vi ändrar namnen på de som intervjuas, ingen kommer att få veta vad just du har sagt.

Vi skulle vara väldigt tacksamma om just du vill vara med. Innan vi intervjuar någon kommer vi besöka din klass och berätta mer om vår undersökning och fråga vilka som kan tänka sig att intervjuas. Deltagande är frivilligt.

Ta med detta brev hem och visa för någon av dina föräldrar. Om du eller dina föräldrar har några frågor är ni välkomna att ringa eller mejla någon av oss.

Malin Olsson, telefonnummer XXX, E-post: XXX

Louise Rietz Berntsson, telefonnummer XXX, E-post: XXX

## Bilaga 3 – Intervjuguide lärare

### Intervjuguide - lärare

Definiera följande ord:

- Ämnesintegrerad undervisning
- Tematisk undervisning
- Elevcentrerad undervisning
  - Hur skulle du definiera din/skolans undervisning utifrån dessa tre ord?

#### Planering

Hur gör du när du planerar arbetsområde (tema)?

- Samarbetar du med andra lärare? Hur?
- Är eleverna delaktiga i planerandet? Hur?

#### Genomförande

Vid genomförandet av arbetsområde/tema:

- Beskriv ett arbetsområde som ni nyligen arbetat med.
  - Vilken roll har du som lärare?
  - Vilken roll har eleverna?

#### Utvärdering

- Hur utvärderas undervisningen?
  - Är eleverna delaktiga i utvärderingen? Hur?
  - Är eleverna delaktiga i hur utvärderingen ska gå till?
  - Besvarar eleverna utvärderingen anonymt?

Hur gör du vid bedömning av arbetsområden?

Får eleverna vara med och påverka sin skolgång? Hur?

Hur definierar du:

- Elevansvar
- Demokrati i skolan
- Elevinflytande

Hur ser du på förhållandet mellan ansvar och inflytande?

Arbetar du med elevinflytande? Hur?

- Arbetar skolan med elevinflytande?

Vilka begränsningar finns för elevinflytande?

Vilka möjligheter finns för elevinflytande?

Är det någon skillnad på hur ni arbetar med elevinflytande då ni arbetar med arbetsområde (tema) mot hur ni arbetar annars?

Hur ser du på förhållandet mellan elevinflytande och elevcentrerad undervisning?

Vad innebär makt?

Finns makt i klassrummet och var finns den i så fall?

Finns det någon koppling mellan makt och elevinflytande?

## Bilaga 4 – Intervjuguide elever

### Intervjuguide elever

Hur skulle ni beskriva undervisningen på skolan?

Vad betyder följande ord?

- Påverka
- Inflytande
- Ansvar
- Delaktighet
- Demokrati

Beskriv ett arbetsområde som ni arbetat med.

- Vad tycker ni om att arbeta med arbetsområden?
  - o Nyligen arbetade ni med arbetsområdet x, vad lärde ni er av det arbetet?
  - o Har ni nytta av det ni lär er när ni arbetar med arbetsområden?
  - o Ser ni någon koppling till ert liv (vardag) i det ni arbetar med arbetsområden?
  - o Varför arbetar ni i teman/arbetsområden?

Hur går det till när ett sådant arbetsområde planeras och påbörjas?

- Fick ni vara med och påverka när ni arbetade med området?
  - o Planering
  - o Genomförande - när ni jobbade med det i skolan
  - o Utvärdering - fick ni säga vad ni tyckte om arbetsområdet när det var avslutat?
  - o Lyssnar lärarna på vad ni har att säga?
  - o Blir det förändringar utifrån vad ni tycker?

På vilket sätt får ni ta ansvar i skolan?

Om du är missnöjd med eller vill ändra någonting i skolan, vad gör du då? Vem går ni till?

- Vet ni vad elevrådet får vara med och påverka?

Är det viktigt att kunna påverka? Varför då?

Vad kan ni påverka i skolan?

- Skulle ni vilja vara med och påverka mer än vad du/ni gör idag?